

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Desafios no trabalho do Director para a implementação do
Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em contexto TEIP

Tânia Alexandra Vital de Azevedo Coelho

Mestrado em Educação

Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação orientada pela

Professora Doutora Benedita Portugal e Melo

2019

ÍNDICE

RESUMO	4
ABSTRACT	5
AGRADECIMENTOS	6
INTRODUÇÃO	7
I CAPÍTULO - DA REVOLUÇÃO DOS CRAVOS ATÉ AO PROCESSO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS MEDIDAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM PORTUGAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	10
1.1. DA DÉCADA DE 70 À EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS TERRITORIALIZADAS	10
1.2. O PROGRAMA TEIP NO ÂMBITO DA TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	21
1.3. DAS DINÂMICAS EDUCATIVAS SUPRANACIONAIS À REVALORIZAÇÃO DO LOCAL NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS.....	23
1.4. FUNDAMENTOS DO PROJECTO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR (PAFC) NUM CONTEXTO DE REFORÇO DA FIGURA DO DIRECTOR	30
1.5. FLEXIBILIDADE, TAMBÉM UMA QUESTÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	33
1.6. CONCEPÇÕES E DOMÍNIOS DO DESEMPENHO DOS GESTORES ESCOLARES	39
II CAPÍTULO – METODOLOGIA	43
1. PROPÓSITO E QUESTÕES DE ESTUDO	43
2. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO.....	43
3. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	44
a. <i>Observação de um dia de trabalho do Director</i>	44
b. <i>Entrevista</i>	46
c. <i>Pesquisa documental</i>	47
d. <i>Análise de conteúdo</i>	48
III CAPÍTULO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	50
3.1. BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA ACÇÃO.....	50
3.2. BREVE APRESENTAÇÃO DO SUJEITO DE INVESTIGAÇÃO: DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E PERCURSO ACADÉMICO E PROFISSIONAL DO DIRECTOR	52
3.3. A IMPLEMENTAÇÃO DO PAFC A PARTIR DO OLHAR DO DIRECTOR: RESULTADOS DA ANÁLISE DA ENTREVISTA	58
3.3.1. <i>Percepções do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação em Portugal e seus efeitos no desempenho das suas funções</i>	58
3.3.2. <i>Olhar do Director sobre o PAFC – de que autonomia falamos, afinal?</i>	61
3.3.3. <i>Estratégias para implementação do PAFC</i>	64
3.4. UM DIA DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DO DIRECTOR: ELEMENTOS PARA UMA CARACTERIZAÇÃO DO SEU QUOTIDIANO.....	69
3.4.1. <i>Locais em que a acção do Director se desenvolve</i>	69
3.4.2. <i>Intervenientes nas acções do Director</i>	70
3.4.3. <i>Domínios e tarefas das funções de gestão</i>	71
3.4.3.1. <i>Domínio Administrativo e Financeiro</i>	72
3.4.3.2. <i>Domínio Pedagógico Educativo</i>	73
3.4.3.3. <i>Domínio relações humanas internas</i>	75
3.4.3.4. <i>Domínio relações humanas externas</i>	75
IV CAPÍTULO – CONCLUSÕES	77

BIBLIOGRAFIA	80
ANEXOS	91
ANEXO I	92
GRELHA DE REGISTO DAS ATIVIDADES DE UM DIA DE TRABALHO	92
ANEXO II – DIMENSÕES, OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DO GUIÃO DA ENTREVISTA	112
ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR	114

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Níveis e campos de decisão curricular	34
Quadro 2: Categorias e subcategorias de análise da entrevista ao Director	49
Quadro 3: Oferta curricular ao nível do ensino básico e secundário.....	51
Quadro 4: Número de turmas/professores envolvidos no PAFC.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução temporal do Agrupamento de Escolas de X.....	52
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I- Locais onde ocorreu a acção do Director	70
Gráfico II - Intervenientes da acção	71
Gráfico III - Tempo disponibilizado por domínio.....	72
Gráfico IV - Distribuição do tempo no domínio administrativo e financeiro	73
Gráfico V - Distribuição do tempo no domínio pedagógico educativo	74
Gráfico VI - Distribuição de tempo no domínio relações humanas externas	76

SIGLAS E ABREVIATURAS

D- Director

DL – Decreto-Lei

EMAIE - Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

GAAF – Gabinete de apoio ao aluno e família

LBSE– Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PA – Perfil do aluno

PAFC – Projecto de autonomia e flexibilidade curricular

PE - Projecto Educativo

TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária

RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o trabalho do Gestor Escolar na aplicação de uma medida política educativa que visa a autonomia e a flexibilidade curricular.

Partindo da análise das políticas educativas centradas na autonomia e gestão da Escola, aplicadas em Portugal, nas últimas décadas, traça-se a evolução das competências formais atribuídas ao Gestor Escolar e equacionam-se as condições necessárias para a implementação do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Através de uma abordagem de carácter qualitativo e descritivo, recorrendo à análise documental, à observação e à entrevista semi-estruturada, identificam-se as acções quotidianas, desenvolvidas pelo Director de um Agrupamento inserido no Programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e analisam-se as suas percepções quer relativamente ao exercício da sua actividade profissional, quer no que respeita à experiência de implementação do PAFC, enquanto projecto-piloto decorrido no ano lectivo 2017-2018.

Os resultados da pesquisa empírica permitiram revelar os desafios e tensões com que o Director se confronta para responder à demanda de flexibilizar o currículo e permitem salientar como a concretização dos seus projectos pedagógicos é condicionada pelo facto de exercer as suas funções num contexto de autonomia relativa.

Palavras-chave: políticas educativas, autonomia, flexibilidade curricular, Director, Gestor Escolar.

ABSTRACT

The present study intends to contribute to the observation on the work of the School Manager in the application of an educational policy measure that aims the autonomy and the curricular flexibility.

Based on the analysis of educational policies centered on the autonomy and management of the School, applied in Portugal in the last decades, the evolution of the formal competences attributed to the School Manager is outlined and the conditions necessary for the implementation of the Autonomy and Flexibility Project Curricular (PAFC).

Through a qualitative and descriptive approach, using documentary analysis, observation and the semi-structured interview, the daily actions, developed by the Director of a school cluster inserted in the TEIP Program (Programme of Priority Intervention Territories) are analyzed as well as their perceptions regarding both the exercise of their professional activity and the experience of implementation of the PAFC as a pilot project in 2017-2018 school year.

The results of the empirical research have revealed the challenges and tensions with which the Director is confronted in order to respond to the demand to make the curriculum more flexible and show how the implementation of his pedagogical projects is conditioned by the fact that he performs his functions in a context of relative autonomy.

Keywords: educational policies, autonomy, curriculum flexibility, Director, School Manager

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Benedita Portugal e Melo, pela disponibilidade, empenho e colaboração, sem a qual esta investigação não teria sido possível.

Ao Director do Agrupamento de Escolas onde se realizou este estudo, agradeço a disponibilidade e confiança sem o qual também não seria possível a realização deste estudo.

Agradeço aos colegas de trabalho e alunos do Agrupamento de Escolas onde lecciono as palavras de incentivo, a sua compreensão e interesse nesta jornada.

Agradeço, por fim, à minha família todo o apoio e paciência, especialmente aos meus filhos, Bernardo e Francisco, por acompanharem a mãe neste regresso à Escola.

A todos, o meu muito obrigada.

Introdução

Como professora do Agrupamento de Escolas onde foi realizado o nosso estudo, foi com prazer que acompanhei a integração de um projecto-piloto que se propunha criar alterações significativas na gestão curricular e aumentar a autonomia pedagógica dos docentes.

O Agrupamento em questão possui um largo historial de implementação de medidas políticas que pressupõem a territorialização, motivo que o apresentava, à partida, como um relevante estudo de caso no que se refere à análise do modo como teria sido concretizada uma recente medida legislativa, o Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Sendo o Director da escola o responsável máximo pela implementação desta medida foi nossa opção centrar este estudo na análise do modo como este exerce as suas funções e procurou concretizar aquele Projecto.

Com esta pesquisa procurámos, assim, dar resposta à seguinte questão genérica: *Quais os desafios sentidos por um Director durante a implementação do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular num contexto de Território de Intervenção Prioritário?*

Do ponto de vista pessoal realizar esta pesquisa constituiu um desafio muito estimulante, já que me permitiu aprofundar questões trabalhadas no Mestrado de Administração Educacional sobre as políticas educativas nacionais e supranacionais e adquirir uma noção bem mais apurada das justificações que o poder central tem adoptado para legitimar as suas opções.

No que respeita ao PAFC, este parece ser um bom exemplo do que terá sucedido noutros casos: baseando-se em estudos externos, o Poder Central também aqui terá identificado “fragilidades” no sistema educativo e proposto soluções a partir do “*what works*” (Carvalho, 2011, 2014). À medida que analisava o contexto em que o PAFC tomou forma, fui observando a “trama” que envolve o sistema educativo português e dando-me conta das influências supranacionais e nacionais que o regulam. Neste cenário político onde os actores educativos possuem visibilidades distintas, o poder central parece, por um lado, dar voz ao “local” (Barroso, 1999, 2005), respeitando os seus tempos, as suas visões e os processos dos actores, mas, por outro, não dispensa o apoio de agentes externos da OCDE nem permite que os agrupamentos de escolas possuam uma real autonomia para contratar e fixar o seu corpo docente.

O estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, que se interligam e complementam: enquadramento teórico, enquadramento metodológico, apresentação e análise dos resultados e conclusões.

Para fundamentar este estudo, começámos por analisar a evolução das políticas de educação em Portugal das últimas décadas, mapeando os seus principais objectivos. Neste enquadramento, importava também salientar as transformações que a administração do sistema educativo foi alvo, tendo em conta que estas foram acompanhadas por mudanças no discurso político, pela introdução de conceitos novos como o de modernização, descentralização educativa e desburocratização da administração central e por medidas legislativas que visavam a atribuição de maior autonomia às Escolas e a reestruturação dos seus modelos de gestão. O primeiro capítulo é justamente dedicado à discussão destas questões, a partir de uma análise centrada nos novos de regulação da educação, da redefinição do papel do “Estado educador” e da emergência de uma “regulação pelo mercado” (Barroso, 2003). É também neste capítulo que procedemos a uma descrição sumária dos processos de regulação institucional, no sentido de apontarmos a coexistência simultânea de medidas de reforço da autonomia das Escolas e de novas formas de controlo estatal. Por fim, descrevemos a medida política que justificou a realização deste trabalho, o Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC).

Na segunda parte do trabalho – capítulo 2 – justificamos as nossas opções metodológicas e apresentamos as questões orientadoras deste estudo. Desta forma, apresentamos as razões de termos adoptado uma metodologia qualitativa, com características descritivas e exploratórias, próxima da que é desenvolvida em estudos de caso, cujo objecto de estudo é compreender comportamentos a partir dos sujeitos de investigação (Bodgan & Biklen, 1994) e damos conta das técnicas e instrumentos de recolha de dados a que recorreremos.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Começamos por caracterizar o contexto em que o sujeito do estudo exerce as suas funções para depois o apresentarmos, tendo em conta os seus dados sociodemográficos e o seu percurso académico e profissional. Partimos depois para a análise da entrevista, utilizando como referência as categorias emergentes da análise de conteúdo: percepções do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação em Portugal e seus efeitos no desempenho do gestor escolar; olhar do Director sobre o exercício das suas funções de gestão num contexto de implementação do PAFC e decisões e estratégias adoptadas para implementação do PAFC.

O terceiro capítulo termina com a descrição e análise da observação de um dia de trabalho do Director. O enquadramento da sua actividade de gestor escolar teve por base os grandes domínios de desempenho analisados por Barroso (1995), bem como a temporalidade das suas funções de acordo com Barrère (2005).

Por último, nas conclusões, procedemos à síntese dos principais resultados apurados face aos objetivos e às questões orientadoras da pesquisa. O Diretor entrevistado revela-se adepto da inovação educacional e procura motivar o seu corpo docente para e pôr em prática a filosofia do PAFC, mas as resistências de alguns professores e os constrangimentos relacionados com a colocação do corpo docente nas escolas constituem um real desafio às suas funções. Concluímos, assim, que as mudanças em curso no âmbito da administração e gestão escolar visam reforçar a autonomia do “local” e possibilitar a implementação de medidas curriculares que se adaptem às necessidades específicas do público estudantil, mas estes intuitos esbarram com a persistência de lógicas e processos próprios de uma autonomia que é, afinal, ainda muito relativa.

I Capítulo - Da revolução dos cravos até ao processo de autonomia e flexibilidade curricular: uma análise das medidas políticas educativas desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas

1.1. Da década de 70 à emergência das políticas públicas territorializadas

Tal como a maioria dos países europeus, Portugal assistiu entre a década de 50 e a década de 70 do século XX, a uma forte expansão da escola de massas, particularmente no que se refere ao ensino básico. Até então, o sistema de ensino, regulado pelo Estado Novo, tinha como objectivos principais “garantir e impor instrução mínima a todos” os cidadãos; seleccionar “os mais capazes”, através da diversificação de “mecanismos de selecção escolar”; orientar os discentes para as suas “naturais vocações” no sentido de “realização dos seus destinos” e “fixar as necessidades” do Estado relativamente ao número de diplomados, restringindo a frequência de determinados “graus e modalidades de ensino” (Melo, 2014, p.96).

Vivia-se num sistema onde a “escola única”, organizada através de um modelo padronizado de currículo e de uma pedagogia uniforme (Formosinho, 2016a), visava uma educação gratuita e “comum”, ao mesmo tempo que se convivia com o pressuposto das “peculiaridades individuais” e da seleção dos mais capazes, de acordo com as aptidões, vocações ou pelo mérito de cada um (Formosinho, 2016a, p. 20 e 21; Melo, 2014; Sebastião 2009).

De acordo com Sebastião (2009), a educação era vista como o instrumento que permitiria o desenvolvimento da economia e a promoção de maior justiça social, na medida em que os mais capazes poderiam aceder a postos mais qualificados e melhor remunerados. A existência de uma escola pública e gratuita solucionaria o problema do acesso à educação, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Assumia-se que o fim das desigualdades sociais ocorreria através da garantia da igualdade de oportunidades de acesso ao sistema escolar, e que as diferenças de resultados se deviam somente aos méritos individuais (Sebastião, 2009, pp. 58-75). A concepção de justiça escolar em vigor era, desta forma, baseada na ideia de mérito, considerando-se justas as desigualdades, já que estas se deveriam às qualidades e ao trabalho desenvolvido por cada aluno. A questão da igualdade de oportunidades era, portanto, reduzida à igualdade de acesso ao sistema escolar, considerando-se que a escola não tinha responsabilidades no insucesso e exclusão escolar (Melo, 2014; Dubet, 2008). Como Dubet (2008, p.383)

afirma, o modelo de igualdade de oportunidades conferia uma legitimidade moral às desigualdades que lhe são resultantes, uma vez que supunha que cada aluno tivesse a capacidade e a vontade de ter êxito e que o recrutamento das elites refletiria, no final, a estrutura da sociedade.

As heterogeneidades sociais e culturais dos públicos escolares, incompatíveis com os modelos pedagógicos baseados na igualdade formal de atendimento, não eram ainda tidas em conta; não só não se questionavam como não constituíam, ao contrário do que hoje é reconhecido, um dos “problemas de mais difícil resolução, já que a diversidade de referências culturais, universos cognitivos, ritmos de aprendizagem e motivações se elevam para níveis incompatíveis com os modelos pedagógicos ainda dominantes baseados na igualdade formal de atendimento” (Sebastião, 2007, p.108,109).

As medidas políticas educativas desenvolvidas em Portugal a partir de 1974 (e que passaremos a apresentar neste capítulo) procurarão justamente dotar as escolas de meios e recursos que lhes permitam combater as “igualdades formais de atendimento” e dar uma resposta mais eficaz às desigualdades sociais estudantis com que quotidianamente são confrontadas.

Analisaremos, assim, as decisões políticas que levaram a transformações significativas no desenvolvimento do Sistema de Ensino Português, destacando a coexistência de medidas de reforço de autonomia e de novas formas de controlo, para depois nos centrarmos na recente medida que incide sobre a flexibilidade curricular, implementada em 2017/2018, procurando destacar os desafios no trabalho do Director para a implementação do Projecto Piloto de Autonomia e Flexibilidade, em contexto TEIP.

Segundo Barroso (2003) são vários os ciclos de políticas educativas a que assistimos no nosso País e em qualquer um destes ciclos, é possível detectar uma evolução, ainda que esta seja marcada por avanços e recuos, no sentido de se procurar atribuir autonomia às escolas para conseguirem flexibilizar o currículo. Vejamos como.

É em 1974, na transição do Estado Novo para o regime democrático, que se passa de uma administração da educação de cariz centralizador, característica do período do Estado Novo, para uma administração que apela à democratização, à participação de diversos actores no processo educativo e à alteração da centralização de poderes. Estamos em pleno ciclo de “revolução”, período de intensa mobilização cívica-social e forte instabilidade política (Barroso, 2003, p.66).

A Revolução de Abril procurou abrir “novas frentes nos planos da participação na

gestão Escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino” (Teodoro & Aníbal, 2008, p.78). Um dos primeiros diplomas legislados pelo Ministério da Educação, após o 25 de Abril de 1974, teve como objectivo substituir os antigos Directores por “comissões de gestão” democraticamente eleitas (Barroso, 2011, p.27). Assistiu-se ao afastamento de reitores e Directores e à sua substituição por órgãos colegiais com múltiplos actores (professores, alunos, funcionários), onde são tomadas decisões de organização escolar como seja “escolha de manuais, textos de apoio, conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, regras de comportamento”, revelando, tal como referido por Lima (2011), “confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efectiva expressão no plano da ação organizacional”.

Esta “autonomia” na eleição do seu órgão colegial e *modus operanti*, é promulgada através do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio¹, e do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro², na qual o I Governo Provisório reconhece os órgãos Escolares, ou os que estão em vias de eleição e onde se procura, tal como refere Lima (2011)

(...) estancar as práticas de autonomia, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo um “modelo de gestão” uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselhos diretivo, pedagógico e administrativo), na consagração do carácter eletivo e colegial do conselho diretivo, na proibição das assembleias e dos plenários com carácter deliberativo, na sujeição de todos estes órgãos às políticas e às regras centralmente definidas. (Lima, 2011, p.18)

Portugal, segundo Barroso (2003, p.66), convivia nesta época com dois movimentos, uma “tentativa institucional”, que visava romper com a “ideologia fascista” e assim garantir a governabilidade do sistema com a aplicação de um modelo educativo que permitiria a construção de uma “democracia socialista” e, por outro lado, um

¹ Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento, enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino
<https://dre.pt/application/file/622434>

² Visa a criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares
<https://dre.pt/application/file/251911>

“movimento social” diverso e descentrado que atuava independentemente de qualquer alteração dos normativos.

Com a tomada de posse do I Governo Constitucional, e com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, verificou-se o retorno da centralização do poder (Barroso, 2011, p.28), onde se desvalorizaram as anteriores experiências de tipo “autonómico”, estando estas associadas ao processo de “desordem e ao caos total nas escolas” (Lima, 2011, p19).

É consagrado um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas que prevalece de 1976 até 1998. Esta situação é passível de ser interpretada, segundo Lima e Rodrigues (2011, 2014) como tendo atribuído aos professores “o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente” e retirado aos Directores “os poderes de decisão sobre as políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projectos próprios”.

Na década de 70, a escola confronta-se, portanto, com sucessivos normativos no sentido de conduzir à normalização nas escolas, impondo um “modelo de gestão” uniforme com a criação dos órgãos de gestão próprios. Lima (2011, p.18) refere que a burocracia revelava-se centralizadora, sendo que o “exercício de autonomia” ocorria de forma “desapojada” e “obstaculizada” por parte dos governos.

Em síntese, nos anos 70, os princípios ideológicos em debate centram-se na valorização da democracia e no enaltecimento da participação de diferentes actores escolares, com vista à normalização democrática e ao retorno da centralização concentrada, onde o Estado Português assumirá o ideal de desenvolvimento e democratização, através das medidas previstas na Constituição da República Portuguesa 1976. Este período é marcado pela tentativa de implementar um sistema educativo capaz de assegurar a gratuitidade, a obrigatoriedade e universalidade do direito à educação, de forma a superar os défices educativos crónicos que imperavam no período da ditadura. Com a “revolução”, a Escola apropria-se de poderes de decisão e o ensaio de práticas autogestionárias, avançando para o ciclo de “normalização” que concilia tendências democráticas com o reforço administrativo e centralizador. Ou seja, se por um lado verificamos situações como o desaparecimento do manual obrigatório, possível reflexo de uma tentativa de flexibilizar o currículo, por outro verificamos que o currículo manteve um carácter nacional e uniforme, com um conjunto de regulações definidas centralmente (Batista, 2014, p.253).

Na década 80 do século XX, a entrada de Portugal na Comunidade Europeia induziu transformações significativas no sistema educativo português, em diferentes domínios, nomeadamente no que respeita à regulação da autonomia das escolas.

Em 1986, Portugal promulga a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) onde se define, em termos de organização do sistema educativo o seguinte:

- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias. (Artigo 3.º).

As palavras de ordem passam a ser, descentralizar, desconcentrar, diversificar, participar, inserir e corrigir assimetrias.

A Lei de Bases envolveu diversos agentes políticos, num contexto de forte fragmentação política, num governo sem maioria absoluta. Uma vez elaborada e posta em prática, sofreu ao longo dos últimos 30 anos ligeiras alterações, mas ainda mantém os princípios orientadores que definem o nosso modelo de ensino:

- 1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.
- 2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Artigo 2.º)

É neste contexto que surgem as medidas de transferência de poderes e funções do nível central para o local, movimento com fortes implicações políticas e administrativas, tal como é referido por Barroso (1999).

O sistema educativo é centrado na escola e a comunidade local é vista como parceira na tomada de decisões.

No entanto, a promulgação da Lei de Bases é concebida e desenvolvida, segundo Barroso (1999, 2003), por um “modelo normativo-dedutivo” em que se visa a mudança, conduzida por uma perspectiva do sistema *top-down*, reforçada pelos dispositivos de planeamento e legitimada politicamente por um discurso modernizador que visa pôr termo às “sequelas” do período pós-revolucionário, mas que ainda se representa como um “modelo de administração da educação com um limitado grau de descentralização e um relativo alargamento da autonomia das escolas”.

Barroso (2011, p.28) refere ainda que o diploma da Lei de Bases impôs uma mudança de referenciais no modelo de gestão escolar: a escola tornou-se unidade de

gestão do sistema, e o “sistema escolar” um “sistema de escolas”. A gestão corporativa, por seu lado, deu lugar à “gestão profissionalizada, centrada nas técnicas de gestão empresarial”.

Em suma, a década de 80 do século XX, marcada por um ciclo de “reforma” do modelo de Sistema Educativo Português, poderá ser considerada como a década na qual se procurou instituir novas regras que pretendiam consolidar “um paradigma” associado aos princípios da unificação³ das vias de ensino, da descentralização da gestão das escolas, do reconhecimento de autonomia pedagógica, da participação dos pais na vida das escolas e da fomentação dos apoios educativos, de forma a garantir a igualdade de oportunidades no cumprimento da escolaridade obrigatória (Rodrigues, et al, 2014, p.48).

De salientar que tais medidas tiveram por base os pareceres do Exame Nacional da OCDE decorridos entre 1981 e 1983, contribuindo para que na agenda da política educativa nacional estivessem presentes, “permanentemente”, temas como o do ensino profissional, diversificação das vias de ensino secundário, o insucesso e abandono Escolar, a descentralização de competências e formação de professores (Rodrigues et al, 2014, p.57). Em última análise, tais preocupações poderiam ter dado azo a medidas que visassem a adaptação do currículo aos contextos escolares, mas só em 1989 encontraremos indícios deste propósito, quando à autonomia “decretada” é associada a capacidade de elaboração e aplicação de um Projecto Educativo (PE) (Decreto-Lei n.º43/89) com a perspectiva de flexibilizar o currículo, adaptando-o ao “local”.

No seguimento da sistematização que temos vindo a elaborar sobre as mudanças do sistema educativo português é ainda de referir que, na década de 80, foi lançado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) que tinha por objectivo “mobilizar vontades e rentabilizar recursos para o efetivo cumprimento da Escolaridade de 9 e 12 anos”, criando, assim, as bases para a promoção de “uma cultura de Escolarização prolongada e qualificante, propiciadora, nas décadas vindouras, da formação de cidadãos melhor dotados para enfrentar, com competência, responsabilidade e civismo, os desafios postos pelas sociedades modernas” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91)⁴.

Numa perspectiva de responsabilização regional e local e corresponsabilização das

³ É criado mais um ano de escolaridade no ensino secundário, denominado por ano propedêutico, com duas vias designadas por via ensino e via profissional, na perspectiva de contrariar a tendência para a “licealização” provocada pela unificação curricular e ao mesmo tempo encaminhar os jovens para o ensino politécnico (Rodrigues et al. 2014, p.51).

⁴ Tal como referido em <https://dre.pt/application/conteudo/679845>

comunidades no processo educativo, pode-se então considerar que é a partir da década de 90 do século XX que se pretende viabilizar um novo modelo de educação e adoptar um novo modelo de gestão escolar.

As medidas de carácter descentralizador que passam a ser defendidas enquadram-se no “acordo económico e social” referente a 1991 e procuram promover a “valorização dos recursos humanos” e o “fortalecimento do tecido social” para “erradicar os fenómenos de abandono escolar” e o “trabalho de menores”, na sequência do que tinha sido recomendado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, sob o olhar de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (Resolução de Conselho de Ministros n.º29/91, pp. 4029, 4030).

Portugal começa a desenvolver, ainda que muito timidamente, uma lógica de acção centrada na escola, para onde são transferidas competências numa “perspectiva de afirmação dos poderes periféricos”, mobilização local de recursos e meios, com a finalidade de “territorializar” as políticas educativas, “contextualizar a acção política” e assim promover a autonomia e contratualização (Barroso, 1999, p.138, 139; Lima, 2011, p.34).

Esta mudança de referenciais sobre a gestão escolar é definida por Barroso como parte integrante de uma “mudança de paradigma” mais vasta relacionada com o processo de territorialização das políticas educativas, redistribuição de poderes do centro para a periferia e reposição do papel do Estado na regulação da educação. Carvalho (2016) refere que tais alterações estão na base de um movimento de mudanças na gestão escolar que ocorre numa escala transnacional, associado às reformas da administração pública implementadas pelo Nova Gestão Pública (Carvalho, 2016, p.8).

Roldão (2011), baseando-se em Barroso, considera que a territorialização das políticas públicas constitui uma forma de articulação entre Estado e local, que pressupõe a transferência de poderes para actores locais distintos que, através da sua acção conjunta, dão sentido a um projecto local, valorizando poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política. Esta autora salienta ainda que a “participação de diferentes actores locais nas decisões escolares e a partilha de recursos, tem sido associada também a uma dimensão pedagógica, em que se valoriza a relação entre pedagogia e contexto e a proximidade entre cultura local e práticas e conteúdos pedagógicos”, como elementos promotores do sucesso escolar (Roldão, 2011, pp.4,5).

O modelo educativo de carácter centralizado e burocrático revelava-se, com feito, desadaptado à missão da escola de promover a “educação para todos” e combater a “exclusão escolar” (Formosinho, 2016a). O reconhecimento por parte da sociedade da necessidade de inclusão social da escola no espaço local, e da sua capacidade para contextualizar as políticas definidas nacionalmente, para um público cada vez mais heterogéneo, parecia ser a melhor resposta a este problema (Formosinho, 2016a, pp.20-26).

Assim, em 1996, o programa eleitoral do Governo do Partido Socialista, sob o lema “humanizar a escola, democratizar oportunidades, construir a qualidade”, vem reforçar a ideia de escola como “lugar nuclear no processo educativo”. A escola é apresentada pelo Ministro da Educação como local único no processo educativo, centro privilegiado das políticas educativas, em torno da qual são propostas um conjunto de acções com carácter prioritário onde se destaca o processo de autonomia e a celebração de contratos de autonomia entre escolas e Ministério da Educação.

Ao longo desta década, a efectivação dos 9 anos de escolaridade passa a ser o objectivo principal das políticas educativas. Simultaneamente, é politicamente assumida a ideia de que não basta garantir a igualdade de *acesso* ao sistema educativo sendo também preciso assegurar a igualdade de oportunidades relativamente ao *sucesso* escolar.

A extensão da escolaridade obrigatória criou, entretanto, uma série de dilemas no âmbito da equidade e da eficiência do Sistema Educativo que, associado à consolidação estrutural do sistema, remetera para um nível mais elevado de preocupações aspetos relativos aos resultados e às taxas de (in)sucesso. Como sintetiza Lemos, as questões dos resultados escolares passaram, então, a assumir uma “relevância central” nas políticas educativas internas e na própria OCDE (Lemos, 2014, p. 242).

A preocupação com a melhoria da organização pedagógica do sistema levou, por outro lado, ao surgimento gradual de políticas relativas à oferta educativa e curricular que procuram ter em conta a diversidade dos públicos estudantis (Álvares & Calado, 2014, p.199). Assim, foram regulamentados os cursos de educação e formação profissional inicial, reformulado o ensino recorrente e instituídas as práticas de gestão flexível do currículo do ensino básico, medida prevista a título experimental pelo Despacho 4848/97, que visava a adaptação de um currículo nacional nuclear à especificidade das escolas e

contextos locais por parte dos professores (Barroso, 1999, p.139)⁵.

Em 1996, Portugal assiste a mudanças significativas no ensino básico com a reorganização curricular do ensino básico iniciada pela Gestão Flexível do Currículo (Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho) e posteriormente enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este projecto, em particular, pretendeu promover a mudança gradual das práticas de gestão curricular e ambicionou melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas que a diversidade dos contextos escolares colocava, assegurando que todos os alunos aprenderiam mais e de forma mais significativa.

Tal como outros projectos, as linhas orientadoras eram emanadas da Administração Central, podendo o currículo ser construído e gerido pela escola de acordo com as suas características.

A partir de um entendimento da igualdade com base na diversidade de respostas, pressupunha-se que tais medidas implicassem maior autonomia das Escolas (Benavente, 2001, p.13,14)

Ainda no âmbito do desenvolvimento da autonomia das escolas, os Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro e Decreto-Lei n.º 74/2004, vieram ainda regulamentar a criação do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma adequados ao contexto de cada Escola/Turma, a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, p.259) e, por último, a “diversificação da oferta educativa, acentuando a sua especificidade consoante a natureza dos cursos de ensino secundário, procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País (Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, p.1932).

Num sistema de ensino onde o currículo continuava a ser definido centralmente, tais directrizes permitiam à escola gerir medidas de diversificação curricular para os alunos com insucesso escolar e criar cursos tecnológicos ao nível do ensino secundário.

Como se depreende, estas medidas políticas educativas “procuravam conciliar vários princípios de justiça num quadro ideológico liberal” (Melo, 2014, p.103): a igualdade de oportunidades de acesso e o princípio de “discriminação positiva” que tinha surgido nos anos 70, quando se começou a reconhecer que a escola é “inigualitária quando

⁵ Igualmente previsto no Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-Escolar, dos ensinos básico e secundário através do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Barroso, 1999, p.139; Lima, 2011, p.33)

faz uma oferta igualitária aos grupos e aos indivíduos fundamentalmente desiguais” (Dubet, 2008, p. 385). Terá sido, aliás, nesta ordem de ideias que foi criado o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), outro instrumento de combate ao insucesso e abandono escolar, baseado igualmente no princípio de “discriminação positiva” de escolas, alunos e famílias em situação de carência económica, através dos Despachos conjuntos n.º882/99 de Outubro e o n.º948/2003 de Setembro (Rodrigues et al, 2014, p.68).

No entanto, era também necessário conciliar a “agenda democrática com a agenda neoliberal” pois importava ter em conta as demandas do mercado, que implicavam a modernização dos serviços públicos e um maior controlo da despesa pública (Melo, 2014). Assim, revestidos de conceitos importados da esfera económico-empresarial os discursos governamentais passaram a valorizar expressões como a “gestão eficaz”, “flexibilidade”, “competitividade”, “produtividade”, “contratualização” e “mercadorização” (Lima, 2011, p.71).

Compreende-se por que razão se deu a “transição da colegialidade para a unipessoalidade” do cargo de chefia e se desenvolveu a tendência para as estruturas internas das escolas passarem a ser governadas por gestores intermédios, subordinados ao Conselho Geral ou Directores.

Estas medidas prevalecem até à actualidade, ainda que na década de 2000, se tenha acentuado a tendência para que o princípio de mercado tenha passado a competir com o princípio cívico de igualdade de oportunidades (Estevão, 2004, p.25; Melo, 2014, p.103). Desde então, numa perspectiva de incentivar e corrigir assimetrias, o Estado tem vindo a implementar processos de avaliação que procuram avaliar a eficiência dos processos educativos implementados.

Os “mecanismos de avaliação e de *“accountability”*”, reforçados na década de 2000, sustentam a lógica da responsabilização e a perspectiva de “dar-se conta e dar conta” que entretanto emergira, implicando, ao nível dos normativos, o reforço de gestão e de liderança, e ao nível da organização, a criação dos mega-agrupamentos, numa perspectiva de optimização do sistema, com fortes implicações no que se refere a “rituais de trabalho”, estilos de liderança, formas de organização no processo ensino-aprendizagem e interacção com a comunidade (Torres, 2014, pág. 29). Por outro lado, os novos modos de governação das escolas introduzidos na regulação do sistema educativo passam a conceder ao responsável máximo da gestão escolar mais competências e poderes. Retomaremos este assunto num outro ponto do trabalho.

Para já, pretendemos ainda salientar que a generalização da avaliação externa do desempenho das escolas como medida de regulação do sistema educativo, não invalidou que continuassem a ser desenvolvidas políticas de “discriminação positiva”, das quais o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) constitui um bom exemplo. Com efeito, terá sido para responder à diversidade cultural, social e económica dos públicos estudantis e às condições desiguais em que estes se escolarizam que se implementou, nos anos 90, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho nº 147B/ME/96, de 8 de Julho) ainda actualmente em vigor.

Sendo que o nosso estudo decorre num contexto particular de Agrupamento TEIP, justifica-se uma atenção particular ao enquadramento deste Programa, já que este continua a disponibilizar mais recursos financeiros e humanos às Escolas e Agrupamentos que o integram.

1.2.O Programa TEIP no âmbito da territorialização das políticas educativas

O programa TEIP visava a promoção da equidade no acesso à educação, partindo de princípios estratégicos de acção que pressupunham a territorialização da intervenção política. Resumidamente, os objectivos do programa procuram atingir a equidade na distribuição de recursos do sistema de ensino, “dando mais a quem tem menos”, disponibilizando às escolas de contextos mais desfavorecidos e com resultados menos positivos, meios suplementares que permitam atenuar algumas das suas principais vulnerabilidades (Melo, 2011, p.162; Melo, 2016, p.97).

Do ponto de vista organizacional, era objectivo do programa TEIP, a “mobilização das populações, dos territórios e de seus recursos, mediante a adopção de modos de fazer diferentes e alternativos às lógicas escolares instituídas e rotinizadas, para contribuir para o *empowerment* das comunidades locais e para a transformação do próprio funcionamento do sistema educativo” (Melo, 2016, p.89).

Assim, os TEIP previam que a composição das estruturas de organização fosse estabelecida de acordo com a especificidade do “local” e de acordo com a “especificidade do Projecto Educativo definido para o território”. No processo de elaboração dos Projectos Educativos deveriam ser envolvidos, não só os actores principais da escola como os representantes das associações de pais, serviços locais de saúde, segurança social e autarquia local (Melo, 2016). No âmbito da territorialização das políticas educativas, particularmente no caso do programa TEIP, o Projecto Educativo adquiriu um papel central, já que lhe caberia “exprimir a interpretação de um mandato político e as intenções

educativas da comunidade educativa e local a que se referia, constituindo-se ainda no documento que legitimaria o TEIP enquanto organização educativa” (Barbieri, 2003, p.63).

Em 2006, ainda colocando a tónica no Projecto Educativo, o Programa TEIP foi relançado e em 2009, considerando-se que os contextos sociais em que se situavam as escolas abrangidas pelo Programa apresentavam enúmeros riscos, surgiu a possibilidade de dotar estas escolas de “mecanismos de selecção e fixação de docentes com competências específicas” capazes de potenciar “condições geradoras de sucesso educativo e reinserção social” dos discentes (Decreto-Lei n.º51/2009, Preâmbulo). Este normativo revelava-se, no nosso entender, como aquele que mais autonomia veio acrescentar à gestão e administração das Escolas TEIP.

No entanto, tal medida já não é possível de ser aplicada actualmente. A última revisão do Regime de Recrutamento e Mobilidade do Pessoal Docente dos Ensinos Básico e Secundário segundo o Decreto-Lei n.º 132/2012 de 27 de Junho permite apenas que a “colocação de docentes de carreira dos Agrupamentos de Escolas ou Escolas não agrupadas” seja efectuada até ao “limite de quatro anos, de modo a garantir a continuidade pedagógica”. Assim, desde 2012, as escolas deixaram de poder definir qualquer critério para selecção do pessoal docente de que necessitam. Segundo Parecer do Conselho de Escolas esta medida terá “levado ao total esvaziamento da autonomia”, da escola pública, com a perda de “voz activa relativamente ao perfil profissional dos professores” agora recrutados pelo poder central (cf. informação constante em http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2016/12/Parecer_05_2016_Concursos_Docentes.pdf).

Na nossa opinião, esta medida representa um retrocesso na “real autonomia” adquirida pelas escolas que têm Contrato de Autonomia ou se inserem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Em 2012, com a designação de TEIP3, o Programa passou a atingir “137 Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (cf. informação constante em <http://www.dge.mec.pt/teip>). A terceira geração do Programa TEIP passou a concentrar-se em torno das acções que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, com o objectivo de assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados (Despacho normativo n.º 20/2012, Preâmbulo). Mas, desde então, os Agrupamentos/Escolas TEIP

passaram a ter que desenvolver *Planos de Melhoria*, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, para a prossecução dos objectivos para os quais foram criados: a) melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) combater o abandono Escolar e absentismo; c) criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da Escola para a vida activa; d) promover articulação da acção da Escola com os parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (Despacho normativo n.º 20/2012).

Independentemente das questões que a substituição do Projecto Educativo pelo Plano de Melhoria poderá ter provocado na regulação das Escolas TEIP - questão que aqui não iremos aprofundar-, importa realçar que, de uma forma geral, o Programa TEIP foi conseguindo, de forma gradual, diminuir as taxas de abandono e absentismo escolar. Esta tendência nacional terá sido reforçada pelo apoio dos Directores de Turma e pelo trabalho dos técnicos especializados junto dos alunos em risco de abandono (Roldão et. al, 2011; Abrantes et. al, 2011) - factor que poderá estar associado aos valores diminutos dos índices de conflitualidade social registados nos estabelecimentos de ensino que integram este Programa (Roldão et. al, 2011, Abrantes et. al, 2011).

Mas, para além destas alterações positivas, parecem haver indícios claros de agilização de processos organizacionais em algumas Escolas que integram o Programa, dada a forma como são geridas as “ofertas curriculares alternativas ao ensino regular” (CEF e PCA) que, pelas “suas características intrínsecas, tendem a fomentar dinâmicas de trabalho colaborativo promovendo a inclusão e o interesse dos alunos, através do desenvolvimento do trabalho autónomo (Roldão et.al, 2011, p.19).

São justamente estes resultados que nos levam a ponderar a possibilidade de as Escolas/Agrupamentos TEIP constituírem contextos mais preparados para lidar com a flexibilidade curricular e assumir as questões curriculares numa perspectiva transdisciplinar. Com este estudo procuraremos recolher elementos que nos permitam compreender em que medida esta hipótese poderá ser confirmada.

1.3.Das dinâmicas educativas supranacionais à revalorização do local nas políticas educativas portuguesas

As medidas na área da educação que temos vindo a mencionar sofreram a influência das políticas educativas implementadas a nível internacional. A disseminação mundial de padrões de organização da educação escolar faz parte integrante de um processo de globalização cultural de longa duração, o que permitiu a institucionalização de modelos

educativos largamente estandardizados, tendo como principais actores, nas últimas décadas, organizações internacionais de que são exemplo a OCDE, a UNESCO, e o Banco Mundial, entre outras.

Segundo Dale (2004), as políticas estão “longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional”, sendo, em essência, meras “interpretações de versões ou guiões” e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial” (Dale, 2004, p.429). O Estado, a nível nacional, encontra-se, portanto, preso entre a autonomia na definição das suas políticas e a tensão provocada por uma agenda externa que apresenta demandas às quais os Estados nem sempre são capazes de atender. Nesse sentido, Dale acrescenta que a “adesão aos princípios definidos pela agenda global é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio”, sendo os “quadros regulatórios nacionais” agora “moldados e delimitados por forças supranacionais” e “forças político-económicas nacionais”. Será, assim, desta forma indirecta que a globalização tem efeito sobre os sistemas educativos nacionais (Dale, 2004).

As medidas aplicadas nos sistemas de ensino europeus constituem, portanto, parte integrante de uma agenda globalmente estruturada que tem como perspectiva definir as prioridades do papel do Estado e legitimar as medidas implementadas (Antunes, 2004, p.117). Ora, a “agenda globalmente estruturada” (Antunes, 2004) exigiria que em Portugal, a partir do início da década de 2000, fossem adoptadas novas medidas de promoção do sucesso escolar e combate ao abandono escolar em todos os ciclos de ensino.

Assim, entre 2005 e 2011, iniciou-se um novo ciclo político sob a alçada do partido socialista onde imperou a questão do sucesso escolar, ao mesmo tempo que foram feitas exigências de controlo orçamental que comprometeram a progressão da carreira docente e o congelamento da atualização de vencimentos. Os programas governamentais em causa visavam reduzir para metade o insucesso escolar e, em 2010, Portugal comprometia-se com a União Europeia a alcançar, no ano 2020, a taxa de 10% de abandono escolar precoce (cf. informação presente Europe 2020 Strategy for Growth and Employment in Europe, <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000048887/documento/0001/>, p.11).

O princípio do século XXI foi, pois, marcado pela produção de normativos legais em que destacam as questões associadas ao currículo, administração e gestão, o que, segundo Barroso (2016), poderá estar associado aos ciclos de “reformas” e de “descontentamentos” na área da educação que se têm feito sentir no nosso país. A nível curricular, para “além das alterações habituais de programas e respectivas disputas entre

governos de partidos diferentes”, assistimos à promoção da “flexibilidade curricular” (Barroso, 2016, p.7).

Promoveu-se a escola a tempo inteiro através do Despacho n.º 14460/2008, reforçou-se a formação de professores das disciplinas de Português e Matemática para implementação de planos estratégicos de melhoria de resultados em ambas as disciplinas e abriu-se espaço para que as escolas promovessem actividades de enriquecimento curricular (Rodrigues, et. al 2014, p.75), o que, a título de hipótese, poderá ser considerada como mais uma medida que visava a promoção da flexibilização do currículo.

Em 2010, o relatório produzido pelo CNE sobre o Estado da Educação, baseado nos indicadores do PISA de 2000-2006, revelava porém e ainda, uma forte preocupação com a “promoção da qualidade e equidade no acesso e sucesso da Educação” bem como com as questões da autonomia das escolas. Peremptório no que respeita à atribuição de maior autonomia e responsabilidade das escolas e dos seus órgãos e estruturas de administração e gestão, defendia-se, neste Relatório, que o “local” deveria adequar-se às condições sociais e, numa perspectiva de “eficiência do processo educativo”, a “promoção do sucesso pela contextualização das aprendizagens” exigindo-se às escolas a capacidade de “flexibilizar a sua organização e articular-se com as comunidades e instituições locais ou de implantação local”, para se diminuir “as tradicionais delongas de um processo excessivamente burocratizado, centralista, uniforme e hierarquizado de decisão”.

Tal medida implicaria “uma crescente responsabilização dos seus órgãos de direcção e gestão pedagógica”, através de dinâmicas de supervisão, autoavaliação, avaliação externa, reforço das competências e responsabilidades das lideranças intermédias para assim melhorar as práticas organizacionais e viabilizar os projectos educativos (CNE, Estado da Educação, 2010).

A crise económica de 2010 e a entrada do Fundo Monetário Internacional (FMI) em Portugal obrigaram, no entanto, à tomada de medidas políticas que tinham sobretudo em vista o cumprimento do programa de austeridade e a redução da despesa pública.

O programa de apoio ao Governo Português implicava o cumprimento de medidas previstas no Memorando estabelecido entre o nosso país, o FMI e o Banco Central Europeu, entre as quais destacamos a redução da despesa na educação, a racionalização da rede escolar, a redução da contratação de recursos humanos, o combate ao insucesso e abandono escolar, a melhoria da qualidade do ensino secundário e profissional, e a melhoria da qualidade dos serviços (cf. informação presente https://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf).

Em 2011, com o Ministro da Educação Director Crato, Portugal entra num novo ciclo da política educativa que Barroso (2016) caracteriza como “conservadora” (Barroso, 2016, p.8). O currículo sofre alterações; substituem-se as “competências” por metas curriculares e implementam-se os exames nacionais do 2º ciclo (português e matemática). A legislatura do XIX Governo veio promover a defesa da liberdade de escolha, da autonomia das escolas e, sobretudo, de um ensino centrado nos conteúdos curriculares e não na noção de “competências” reforçando-se o ensino considerado fundamental, nomeadamente o ensino do Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês, a par da implementação de Metas Curriculares. Associam-se os processos de avaliação às *metas curriculares*, com base no princípio de que a avaliação deverá ter objectivos cognitivos claros (Programa do XIX Governo Constitucional, p.113-119).

Na opinião de Rodrigues et al, as medidas implementadas neste mandato, irão diminuir a autonomia das Escolas relativamente a determinadas ofertas educativas como os cursos de educação e formação ou os cursos profissionais (Rodrigues, et. al 2014, p.74,75) ofertas anteriormente recomendadas pelo CNE. Em 2012, são eliminadas as áreas curriculares não disciplinares e em 2013 são implementados os exames nacionais no 1º ciclo.

Estas políticas educativas, para além de responderem às exigências da Troika, terão sido utilizadas com a finalidade de impor um programa político de natureza “neoliberal”, pondo em cheque o “modelo social-democrática do Estado Providência” e criando com isso uma “fractura social” entre diferentes segmentos da sociedade (Barroso, 2016, p.10). Num contexto onde já eram múltiplos os princípios de justiça, tais medidas parecem ter revalorizado o princípio da meritocracia e feito pender a balança para a ideologia do mercado.

Já em 2015/2016, a mencionada influência das instituições supranacionais na definição das políticas educativas nacionais aparece plasmada nos relatórios do Conselho Nacional de Educação que, nesse ano, a partir dos dados obtidos pelo PISA 2015, destaca que Portugal continua a ser um país com uma elevada taxa de abandono escolar precoce, uma persistente taxa de retenção, particularmente nos anos iniciais de ciclo e uma preocupante taxa de insucesso e abandono no ensino secundário (CNE, Estado da Educação 2016, 2016).

A relevância que os dados do PISA parecem deter nas medidas políticas educativas dos últimos anos é analisado por Carvalho (2011) que realçam, a este propósito, como os dados recolhidos no PISA possibilitam emitir juízos de valor sobre os sistemas escolares,

e decisões que são, no entender do autor, sustentadas por um “conhecimento percebido como “verdadeiro”. Trata-se de uma regulação que não decorre “automaticamente da presença do PISA”, mas que depende igualmente de “uma lógica de legitimação de políticas e de debates preexistentes à escala nacional ou regional”.

Quer o parecer do CNE, quer os Relatórios da OCDE, terão inspirado as medidas políticas adotadas pelo XXI Governo Constitucional, pois, tal como Lemos (2014) considera, a produção de indicadores por parte da OCDE serve não só para comparações dos sistemas educativos, mas também para formatar as agendas políticas e prioridades educativas dos Estados, contribuindo para uma “homogeneização cultural” (Lemos, 2014, p.57).

É em 2016, que o ciclo das políticas educativas volta a alterar-se e o local reemerge como elemento estratégico na acção educativa. O XXI Governo Constitucional toma posse e o novo ministro da educação recupera princípios e ideais de regulação do sistema educativo que vigoraram nos anos 90 para justificar o novo rumo que pretende dar à gestão das Escolas.

Ainda que se continuem a assumir como princípios centrais, a promoção de qualidade de ensino para todos e o combate ao insucesso escolar – apresentando como meta a redução para metade do insucesso escolar no ensino básico até ao final da legislatura - definem-se medidas que visam articulação entre os três ciclos do ensino básico para atenuar os efeitos de transição entre ciclos, dá-se prioridade ao 1.º ciclo, criam-se as Provas de Aferição nos 2.º, 5.º e 8.º anos de Escolaridade (eliminando-se os exames do 4ª ano), e reforça-se o apoio às escolas para o desenvolvimento de processos de avaliação interna que contribuam para a regulação e autorregulação das aprendizagens e do ensino e dos projectos educativos.

Para além disso, é criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), com base no princípio de que “são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais” (<http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-Escolar>).

É nesta ordem de ideias que em 2016, um Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho lança para debate público um documento intitulado “*Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*” (PA)⁶. Este foi

⁶ Entre os referenciais internacionais tidos em conta na elaboração do Perfil dos Alunos destaca-se o Pacto Europeu para a Juventude (2005); o Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para

apresentado como um guia que declarava os princípios fundamentais em que assentava a educação inclusiva, que visava “estabelecer uma visão e um compromisso da Escola” (DGE, Perfil dos alunos à saída da Escolaridade obrigatória, 2017).

Considerando imperativo debater “sobre o que se aprende e como se aprende na escola do século XXI”, o XXI Governo Constitucional apela ao envolvimento de toda a sociedade na análise do “desenvolvimento de competências necessárias para a sociedade do conhecimento e para o exercício de uma cidadania activa e democrática” e convida as escolas e os professores a participarem na construção e gestão do currículo, de uma forma integrada e contextualizada” (Despacho n.º 9311/2016, Preâmbulo).

O PA é apresentado como um documento que respeita o “carácter inclusivo e multifacetado da Escola” e assegura que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social”. Assentando no pressuposto de transversalidade de que cada “área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no PA, considera-se que a abrangência e a transversalidade do PA permitem que seja possível “em cada ano de Escolaridade, estar continuamente convocado o seu conteúdo e as suas finalidades” (cf. informação presente, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projecto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf).

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho, o PA apresenta uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, nomeadamente ao “nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho), assumindo-se como um referencial para a tomada de decisões dos “decisores e actores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas”.

Sumariamente, a finalidade do PA será, assim, a de contribuir para a organização e

a Aprendizagem ao Longo da Vida, o Projecto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2012); O projecto Education 2030 da OCDE (2016); Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies do Conselho da Europa (2016) e Education 2030 - Framework for Action, da UNESCO (2016). (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.10). Já no plano nacional, foram consideradas a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário (1988), o Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais (2001), Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (coordenado por M.ª Emília Brederode Santos, 2011) e a Recomendação n.º 3/2012 sobre o prolongamento da Escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p.10).

gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática lectiva.

A par do PA foi lançado o documento sobre as Aprendizagens Essenciais (AE)⁷, cujo objectivo visa a orientação curricular na base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e a promoção do desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

As AE foram delineadas numa perspectiva integrada de ciclo, de continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória, constituindo-se como o “denominador curricular comum para todos os alunos, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender”. A componente do referencial curricular visa os conhecimentos, capacidades e atitudes ao longo da progressão curricular, tendo em conta: (a) os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos; (b) os processos cognitivos envolvidos na aquisição de conhecimento (operações/ações necessárias para aprender); (c) a articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas —, num dado ano de Escolaridade (cf. informação presente <http://dge.mec.pt/noticias/consulta-publica-aprendizagens-essenciais-prazo-de-submissao-alargado-ate-dia-7-de-junho>).

Substituindo as metas curriculares, o modelo de reorganização do sistema educativo português que agora emerge pretende, em suma, de acordo com as directrizes definidas no plano supracional, a redefinição do Currículo do Ensino Básico e Secundário, com o estabelecimento das AE no conjunto do currículo, orientadas pela PA e articuladas entre si no plano horizontal e vertical (cf. informação presente http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projecto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf).

Numa perspectiva de revalorização da “territorialização” e de promoção da acção política numa lógica de *bottom up*, o Governos Português promove a flexibilização do currículo, encarando o conhecimento que as comunidades educativas locais têm da organização educativa como um valioso recurso que lhes permite “conceber planos de acção estratégicos, pensado ao nível de cada escola, como o intuito da melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, p.1195-1196).

⁷ No planeamento das AE, também foram vários os referenciais internacionais tidos em conta por Portugal: Projecto Educação 2030, OCDE, 2016; Repensar a Educação, UNESCO, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017.

No ano escolar de 2017/2018, em regime de experiência pedagógica, é implementado o Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho.

1.4.Fundamentos do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) num contexto de reforço da figura do director

O PAFC abrangeu os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direcção, administração e gestão tenham manifestado interesse na implementação da mesma. No ano lectivo 2017-2018 inscreveram-se, em regime de voluntariado, 235 escolas para participarem na experiência piloto de implementação do PAFC que, numa primeira fase, pretendia apenas abranger os alunos de início de ciclo.

De acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho, o PAFC tem como principal objectivo a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das Escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho).

Nas palavras do Secretário de Estado João Costa, “este projecto partiu da análise dos dados de estudos internacionais e nacionais que revelam que são os alunos mais carenciados aqueles em que a taxa de insucesso escolar é predominante, estando por isso em causa uma questão de justiça social” (Costa, 2018, <https://youtu.be/eAjhLyy6ZdM>).

Numa tentativa de colmatar as desigualdades sociais e escolares e alcançar as competências previstas no Perfil de Aluno, o PAFC é apresentado como o instrumento que poderá proporcionar condições de maior inclusão, uma vez que “a escola inclusiva não pode ser padronizada, formatada e igual para todos” porque, se assim for, os “excluídos continuam a ser excluídos e os incluídos continuam a ser incluídos” (Costa, 2018, <https://youtu.be/eAjhLyy6ZdM>).

Voltando a enfatizar princípios de justiça caros à lógica de territorialização educativa que presidiu à instituição dos TEIP e da Autonomia das Escolas, a actual retórica política assume a flexibilidade curricular como a medida que poderá dar liberdade às escolas de gerirem os seus tempos, espaços, currículo e formas de avaliar, isto, é, como a medida que poderá viabilizar uma efectiva autonomia escolar.

Os princípios orientadores que regulam o PAFC e que aqui resumimos dão conta destas intenções:

i) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de modo a que todos os alunos consigam alcançar o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória; ii) Concretização de um exercício efectivo da autonomia curricular; iii) Garantia de uma Escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos; iv) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos; v) Concepção de um currículo integrador; vi) Promoção da gestão e leccionação interdisciplinar e articulada do currículo; vii) Valorização da identidade do ensino secundário; viii) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional; ix) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural; x) Assunção das artes, da ciência e tecnologia, do desporto e das humanidades, como componentes estruturantes da matriz curricular; xi) Promoção da educação para a cidadania e para o desenvolvimento ao longo de toda a escolaridade obrigatória; xii) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar; xiii) Afirmção da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo; xiv) Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens; xv) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da Escola; xvi) Reconhecimento dos professores, enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo (Artigo 3.º do Despacho n.º 5908/2017).

Coerentemente, estes princípios parecem dar substância aos princípios da territorialização educativa defendidos na altura da constituição dos TEIP, sistematizados assim por Barroso (1996):

a) contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, com a heterogeneidade das formas e das situações; b) conciliar interesses públicos (na busca do “bem comum” para o serviço educativo) e interesses privados (para a satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias); c) fazer com que na definição e execução das políticas educativas, a acção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação; d) passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual,

baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais) (Despacho n.º 5908/2017).

Assim, e em síntese, o PAFC parece ir de encontro ao que Barroso intitula por “movimento de transferência de poderes e de funções” do poder central para o local, permitindo que Escolas/Agrupamentos se apropriem da conceção de flexibilidade curricular, mobilizando-a como “forma de reunião de um núcleo de actores com o fim de empreenderem uma acção coletiva” regeneradora do sistema de ensino em Portugal.

“Multiregulado” por consultores, formação de formadores de professores, formação de professores nos centros de formação ou promovidos pela Direcção Geral de Educação como o *Massive Open Online Course* (MOOC) – Autonomia e Flexibilidade Curricular, o PAFC parece permitir ao poder político central definir finalidades e objectivos a atingir, transmitindo o mínimo possível de normativos e passar a imagem que os actores locais usufruem de uma grande liberdade para encontrar as modalidades, vias e meios para realizar os objectivos definidos.

Esta liberdade de decisão dos actores terá, no entanto, como contraponto a concentração da organização interna na pessoa do Director e o reforço da cadeia hierárquica (Formosinho, 2011).

Na verdade, a promulgação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril veio proclamar a prestação de contas como um factor fundamental da governabilidade e da liderança das Escolas, previu um reforço da autonomia e definiu uma maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o Director.

Este dispositivo legal alterou, assim, a estrutura do organigrama dos órgãos de administração e gestão, promovendo a constituição do Director, órgão unipessoal, enquanto responsável pelas “áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” e do conselho geral, “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola”.

O Gestor (Director) passou a ter plenos poderes, sendo recrutado por concurso em detrimento de uma eleição *primus inter pares*, acumulando, por inerência, a função de presidente do conselho pedagógico, e tendo obrigatoriamente de ser um professor com experiência ou formação em gestão Escolar⁸ (Barroso, 2011).

⁸ A legislação portuguesa que definia os requisitos para a candidatura ao cargo de Director era bastante genérica. Até 2012, não era necessária qualquer formação especializada, tendo apenas o candidato de ser professor do quadro da escola a que se candidatava e de ter cinco anos de serviço, possuir “experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão” (alínea b), n.º 3, art.º 19 do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio). A partir do decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, a

O Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho alterou o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril e introduziu algumas mudanças ao nível do cargo de Director, a saber: acentuaram-se os requisitos para o exercício de funções exigindo qualificação (artigo 21.º) e atribuiu-se uma dependência hierárquica maior relativamente ao conselho geral, com a prestação de contas. Ao nível das competências do Director, realça-se que este deixou de poder designar os coordenadores dos departamentos curriculares (principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica), passando a ter competência para propor candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular.

A redefinição do “estabelecimento escolar” como agente de implementação das políticas escolares implicou uma maior responsabilidade relativamente à qualidade e à eficácia do ensino, tendo esta acarretado uma redefinição institucional, normativa e prescritiva do papel e do trabalho do pessoal docente na educação (Cattonar, 2006, p.187).

No que se refere concretamente aos Directores de escola, as actuais directrizes institucionais vêm impeli-los a tornarem-se agentes de mudança”, responsáveis pela “coordenação da atividade” educativa na escola e pela “condução das reformas escolares” através da mobilização dos docentes, incentivando a reflexão coletiva e o trabalho em equipa e facilitando o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras, a fim de produzir um ensino de qualidade adaptado às especificidades do local (Cattonar, 2006).

Incumbido de observar os regulamentos, executar o orçamento e dirigir o pessoal, o Director da escola passa a ser visto como um Gestor, um “animador pedagógico” e um “agente de mudança”, responsável pelos resultados que obtém junto de um grupo de pessoas que deve conhecer e coordenar (Cattonar, 2006, pp.186-189).

Sendo uma figura central na escola no que se refere à organização e gestão escolar, o Director tem agora como principal desafio repensar “a escola” enquanto “local” privilegiado de acção, ao mesmo tempo que se confronta com um conjunto de alterações a nível político, organizacional e local, que condicionam a sua função e missão, as competências mobilizadas, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos.

Neste contexto, importa compreender como o Director que integra o nosso estudo de caso equaciona estas múltiplas funções e em que medida se perspectiva enquanto “agente de mudança” na implementação e gestão do PAFC.

1.5.Flexibilidade, também uma questão de gestão e organização curricular

Roldão & Almeida (2018) refere a gestão curricular como um processo de tomada

experiência no exercício de cargos de administração e gestão apenas substitui a formação especializada se não houver candidatos que possuam essa formação especializada (art.º 31, n.º 5).

de decisões, que inclui dois grandes níveis de decisão curricular: o nível central, que se relaciona com o currículo nacional e os modos de ensinar delineados pela administração central; e o nível institucional, que diz respeito à contextualização curricular da escola tendo como referência o currículo nacional que se materializa num Projecto Curricular de Escola (Rodão, 2018, p.17).

Roldão & Almeida (2018) destaca assim, dois níveis de deliberação curricular (o administrativo e o institucional), onde identifica seis campos de decisão comuns, trabalhados com níveis de operacionalização diversos, que passamos a enumerar:

1. Filosofia distintiva e oferta educativa;
2. Opções e prioridades;
3. Organização das aprendizagens;
4. Métodos e estratégias de ensino e avaliação;
5. Modos de funcionamento e organização da Escola e das aulas;
6. Avaliação do resultado de cada uma das opções do projecto curricular.

O Quadro 1 sintetiza os níveis e campos de decisão referidos por Roldão & Almeida (2018):

Quadro 1: Níveis e campos de decisão curricular

CAMPOS DE DECISÃO	NÍVEL: ADMINISTRAÇÃO CENTRAL	NÍVEL: INSTITUCIONAL-ESCOLA
1. Filosofia distintiva e oferta educativa	Função social e educativa da Escola.	- A partir do diagnóstico e da identidade descrita no Projecto Educativo: fundamentar a filosofia educativa e a oferta educativa.
2. Opções e prioridades	Opções e prioridades curriculares a nível nacional.	- Em que aspetos curriculares investir mais, em face das características e necessidades da população; - Que conteúdos de aprendizagem integrar e por quê. Oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional.
3. Organização das aprendizagens	Competências à saída de sistema educativo. Corpo de aprendizagens requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos nas disciplinas.	- Articulação entre as atitudes e valores, capacidades e aptidões e conhecimentos definidos no Perfil do Aluno; - Modos de organização das aprendizagens diversificados.
4. Métodos e estratégias de ensino e avaliação	Metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente necessárias. Orientações sobre os procedimentos e modalidades de avaliação.	- Estratégias de ensino que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa (métodos, técnicas, recursos);

		- Princípios/Orientações sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (modalidades, instrumentos, campos).
5. Modos de funcionamento e organização da Escola e das aulas	Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens.	<p>Opções organizativas da Escola, em termos de enquadramento das actividades de aprendizagem:</p> <p>Critérios pedagógicos de constituição das turmas com organização flexível de tempos e espaços, dentro das turmas (por exemplo, grupos temporários de alunos); variação dos tempos de apoio; Justificação da unidade de tempo de referência e criar dispositivos para a sua flexibilização; Organização de horários e distribuição de serviço docente em termos de maximizar as aprendizagens dos alunos; Recomendações e critérios sobre a comunicação e reuniões com os pais.</p> <p>Princípios enquadramentos das opções organizativas do trabalho dos professores:</p> <p>- Estabelecimento de tempos e espaços para o trabalho colaborativo</p>
6. Avaliação do resultado de cada uma das opções do projecto curricular	Avaliação das aprendizagens do core curriculum conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados. Reformulação do core curriculum quando se revele inadequado, insuficiente ou rígido face às necessidades de formação dos cidadãos.	<p>- Avaliação das aprendizagens propostas no projecto curricular da escola (interna e externa);</p> <p>- Construção de instrumentos de avaliação adequados;</p> <p>- Avaliação do trabalho curricular desenvolvido nas turmas, nos órgãos intermédios e nos órgãos de gestão.</p>

Fonte: Adaptado de Roldão & Almeida (2018, p.24)

Organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, tal como refere Roldão (2017, p.22), tomar decisões face às seguintes questões: "que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo, que estão em jogo no currículo, queremos que sejam aprendidos nesta Escola ou situação"?

Para dar resposta a estas questões, a escola, liderada pelo Director, deverá decidir o Projecto Curricular (PC), articulando-o com o Projecto Educativo (PE). A tomada de decisões que implica a concepção e realização daquele projecto deverá ser orientada pela análise das situações e dos problemas reais, das prioridades estabelecidas pela Escola para a sua acção e da apreciação dos recursos humanos e materiais de que dispõe.

Nesta perspectiva, o Projecto Curricular de Turma constitui o centro nuclear da gestão do currículo, através do qual as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos podem promover congruência e a articulação entre as várias áreas do currículo. A organização e a orientação do processo de ensino e aprendizagem são delegadas aos professores que trabalham com os alunos, com cada grupo ou turma. Os professores deixam de ser tidos como meros executores do currículo, passando a estar situando no plano da decisão e da organização do currículo.

Flexibilizar o currículo terá, portanto, como objectivo “instituir uma metamorfose, uma passagem de uma pedagogia de transmissão para uma pedagogia da produção” (Alves, 2017, pp.11,12), na qual o professor terá um papel fundamental, mas, para que tal suceda, devemos ter também em atenção o actor que tutela a gestão e a organização curricular, o Director.

Todavia, verificamos que os estudos que têm sido realizados sobre o processo de flexibilização curricular se têm centrado essencialmente na acção dos professores ou no papel do Director de Turma (Silva, 2007). Ao compreendermos como a implementação do PAFC implica decisões e estratégias que ultrapassam a actividade de sala de aula, parece-nos fundamental ter em conta a capacidade organizacional do Director na implementação de novas estratégias/metodologias de aprendizagem.

Com efeito, no âmbito do PAFC, as escolas podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, possibilitando a integração de domínios de autonomia curricular (DAC), de novas disciplinas, diferentes formas de gestão do tempo e dos espaços, desenvolvimento de trabalho projecto e variantes locais do currículo. (Artigo 6.º do Despacho n.º 5908/2017).

O PAFC vem, assim, desafiar as escolas e os docentes, a alterarem as atitudes e a dinamizando novos modos de organização pedagógica. O Director deverá ter um papel essencial, o de mobilizar os professores para estas transformações.

É, assim, nosso propósito, incidir esta pesquisa na análise das decisões de nível institucional que terão sido tomadas pelo Director de um Agrupamento de Escolas, de modo a identificarmos as condições por ele criadas para que a gestão dos 25% da carga horária dos docentes fosse organizada na perspectiva de criar maior flexibilidade curricular. Pretendemos ainda dar conta do balanço que o Director poderá realizar relativamente às medidas adotadas durante o ano letivo 2017/2018 para desenvolver o projecto piloto PAFC, particularmente no que diz respeito às

aprendizagens propostas e ao trabalho curricular desenvolvido pelo corpo docente do seu Agrupamento.

Trata-se de um Agrupamento TEIP que possui um contrato de autonomia e que, no ano 2017, aderiu ao Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular promovido pelo XXI Governo Constitucional, candidatando-se à pilotagem deste projecto e servindo de suporte a uma primeira avaliação pela OCDE⁹.

Nesta análise teremos, no entanto, em conta que o PAFC encontra-se a ser implementado num contexto em que o Estado continua a ser centralizador, questão reconhecida, aliás, pelos avaliadores deste projecto, quando referem os conflitos inerentes entre o modelo de aprendizagem implícito no projecto-piloto e o sistema centralizado altamente prescrito (OCDE, 2018, p.19-21)¹⁰.

Como procurámos demonstrar ao longo deste capítulo, foram vários os momentos, no sistema educativo português, em que se procurou promover a autonomia das Escolas e se pretendeu flexibilizar o currículo. Colocamos, por isso, a possibilidade de nos depararmos com uma já antiga tensão -a que opõe a autonomia decretada à autonomia realizada-, o que poderá revelar a presença de um velho problema vestido com novas roupagens.

A questão é que a real autonomia, segundo Formosinho (2016b), exige uma mudança cultural substancial a realizar na administração educativa, requerendo que se passe de uma “cultura da homogeneidade na organização do tempo, dos espaços, dos alunos, dos professores, das disciplinas, para uma cultura da diversidade em sala de aula, que aposta na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas” (Formosinho, 2016b, p.43). A autonomia implica obrigatoriamente falar no conhecimento pedagógico e técnico adquirido pelos profissionais do ensino sobre a organização e a administração de ensino em contextos diversificados; necessita de ser aprofundada, e implica uma maior participação democrática, maior abertura à comunidade (alunos, funcionários, professores, pais, autoridades); requer inspeção, controlo de forma a otimizar recursos, a gestão dos mesmos no sentido de melhorar a eficiência e eficácia do sistema. Deverá ser relacionada com a capacidade de identificar problemas de ensino aprendizagem e propor

⁹ O Agrupamento de Escolas X foi um dos territórios analisados pela equipa da OCDE entre 15-19 de janeiro de 2018, assim como Lisboa, Moita, Azeitão, Alcanena, Almada, Seixal, Sintra e Odivelas. (OCDE, 2018, p.6).

¹⁰ Na primeira avaliação¹⁰ realizada a 9 de Fevereiro de 2018 foram analisadas as forças, desafios e recomendações possíveis tendo como base o próprio diagnóstico que a OCDE já havia traçado na *Global competency for an inclusive world* (OCDE, 2018, p.19-21).

soluções, mobilizando recursos (financeiros, humanos), sempre numa perspectiva de otimizar, rentabilizar, melhorar, promover o sucesso dos alunos (Formosinho, 2016b).

Há, para além disso, algumas condições necessárias ao exercício de uma real autonomia, há muito sistematizados por Barroso (1996) desta forma:

1) no enquadramento de um Agrupamento TEIP, o reforço da autonomia não deverá ser “um processo isolado e deverá ter em conta dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas” (Barroso, 1997, p.II);

2) por ser um Agrupamento com contrato de autonomia, estabelecido pelo “princípio que o reforço da autonomia não é um fim em si mesmo, a autonomia é tida como um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação” (Barroso, 1997, p.V);

3) por ser Agrupamento, piloto no PAFC e pressupor o princípio de que “autonomia também se aprende”, serão introduzidas alterações “nas normas e nas estruturas” assim como “mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham” (Barroso, 1997, p.VII).

Considerarão os Directores que estão, por fim, reunidas as condições para se materializarem estes propósitos?

Por outro lado, o sucesso da mudança na flexibilidade curricular implica à priori, o desenvolvimento de uma “cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar”, por oposição à fragmentação e isolamento das disciplinas, “através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos de gestão pedagógica” (Abrantes, 2011, p.49). Flexibilizar exige, segundo Alves (2017), uma “mudança de gramática escolar” que irá muito além do currículo, já que a sua operacionalização deverá incidir em múltiplas instâncias, *no modus* de ensino, de aprendizagem, de organização. Com o intuito de dar diferentes respostas a todos, flexibilizar implica, portanto, quebrar com a rigidez da organização dos alunos, dos professores, das disciplinas, dos espaços de aprendizagem, dos horários, das metodologias a aplicar e do processo de avaliar, com o propósito de dar resposta às necessidades de aprendizagem de cada aluno (Alves, 2017, pp.10-12; Lemos, 1999, pp.68-71).

Como lidarão os Directores com estes desafios no processo de implementação do PAFC?

A autonomia defendida pelo PAFC poderá ser implementada através de duas lógicas de decisão: a “lógica de implementação corporativa”, que privilegia uma “conceção da autonomia como um “bem exclusivo” do corpo docente” ou através da

“lógica sociocomunitária”, na qual se defende a "autonomia" das Escolas como processo no qual professores, pais, alunos e outros cidadãos se mobilizam na perspectiva de construção de um projecto educativo (Barroso, 2004, p.62, 63).

Que lógica de decisão é privilegiada pelo director na sua acção? Em que medida assume o “local” como lugar de inovação e de mobilização numa perspectiva de regulação “sociocomunitária” que procura o equilíbrio entre Estado, Escola, pais e alunos, Autarquia, Associações, Empresas? (Barroso, 2013, p.14; Barroso & Menitra, 2009, p.25)

1.6. Concepções e domínios do desempenho dos Gestores escolares

Na actualidade, a legislação assume o Director como o rosto da escola, tendo este as principais missões de representar o Estado e dirigir a escola, através de uma prestação de contas frequente e sob uma autonomia relativa.

Como as funções do Gestor escolar são decisivas para o funcionamento da organização, Barroso (2005) considera que estas exigem competências específicas, a saber: capacidade para articular uma filosofia para a escola; capacidade para mover os outros a trabalhar no sentido da sua visão; disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros; determinação na tomada de decisões e atuação rápida na resolução de problemas; capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola (Barroso, 2005, p. 151).

Segundo Barroso (2005), podemos encontrar quatro concepções diferentes de Gestor, que consubstanciam referências e princípios distintos relativamente ao modo como este actor educativo poderá exercer as suas funções:

- Uma concepção burocrática, estatal e administrativa, em que o Director é visto como um representante do Estado na Escola, executante e vigilante do cumprimento de normas emanadas do centro.
- Uma concepção corporativa, profissional e pedagógica, em que o Director é visto como um intermediário entre a Escola e os serviços centrais ou regionais do Ministério, garante a defesa dos interesses pedagógicos e profissionais docentes, perante os constrangimentos burocráticos e financeiros impostos pela administração;
- Uma concepção gerencialista, em que o Director é visto como se fosse o gestor de uma empresa, preocupado essencialmente com a administração dos

recursos, com formação e competências técnicas específicas, com o grande objectivo de garantir a eficiência dos resultados alcançados;

- Uma concepção político-social, em que o Director é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a Escola deve garantir aos seus alunos (Barroso, 2005, pp.162 -163).

Já para Afonso (2009), a problemática da *accountability* é uma parte integrante da acção dos Directores, podendo influenciar bastante a sua concepção enquanto Gestores (Afonso, 2009, p. 27). Afonso (2009) considera que administração faz sempre recair sobre os Gestores ou Directores a justificação e a responsabilização mais imediatas dos resultados educacionais, sendo por isso que os Gestores escolares tendem a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais (Afonso, 2009, p. 21). Encontrando-se sob muitas pressões, muitos directores tenderão, assim, a desenvolver o seu trabalho a partir de uma concepção gerencialista, que visa essencialmente a prestação de contas ao Conselho Geral e à tutela.

Que concepção de Gestor revela o Director do nosso estudo, no modo como tem procurado gerir e promover a implementação do PAFC no seu agrupamento de Escolas?

Independentemente da concepção predominante de Gestor, a actividade dos gestores escolares encontra-se, tipicamente, organizada em quatro grandes domínios de desempenho, segundo Barroso (1995):

- i) Domínio “administrativo e financeiro”, no qual a actividade é associada à "gestão operacional" e inclui tarefas como a definição de metas e objectivos, planificação, organização, coordenação e controlo das actividades que asseguram o funcionamento quotidiano da Escola;
- ii) Domínio “pedagógico e educativo”, marcado pelas actividades ao nível da organização e gestão global do currículo, orientação do ensino, processos de avaliação dos alunos, preparação e execução de medidas educativas específicas (experiências pedagógicas, inovação, actividades

"extracurriculares, etc.) e acompanhamento e manutenção da disciplina dos alunos;

iii) Domínio das “relações humanas internas”, que compreende essencialmente o exercício da liderança e gestão do pessoal e inclui a motivação e a animação de grupos e equipas de trabalho, a gestão de conflitos, o desenvolvimento do pessoal docente e não docente, bem como a condução de reuniões, entre outros assuntos;

iv) Domínio das “relações humanas externas”, onde estão abrangidas as relações com os parceiros associados à comunidade educativa (pais, administração local, escolas, serviços comunitários, empresas e associações culturais, etc.) (Barroso, 1995, p.42).

Já de acordo com Barrère (2005), a diversidade de tarefas - patentes numa agenda quase caótica – que marca o quotidiano dos Directores poderia ser agrupada apenas em em três tipos de funções: funções de tipo administrativo, funções de natureza relacional e funções de carácter decisional, funções estas que possuem temporalidades e visibilidades distintas.

Para esta autora, o trabalho do Director reveste-se de múltiplas actividades, variando de escola para escola e assumindo dinâmicas específicas em cada contexto. Ainda assim, é possível perceber algumas características comuns no seu dia-a-dia, já que o quotidiano destes actores escolares implica uma presença regular nas instalações escolares, é marcado pela gestão de conflitos e por uma interacção recorrente com diferentes actores em reuniões formais ou em encontros informais (Barrère, 2005).

Ao longo do ano letivo, o seu trabalho é preenchido com tarefas de carácter administrativo que envolvem reuniões cíclicas e troca de informações e de dados. Porém, a urgência do quotidiano, inesperada e instável, implica muitas vezes alterações súbitas de reuniões, preocupações com problemas informáticos ou acções que visem resolver problemas relacionados com os alunos. A temporalidade do projecto, oficial e geral do estabelecimento encontra-se associada à intervenção efectiva nas necessidades locais, mas a voragem das questões quotidianas poderá levar os Directores a delegar para segundo plano a tomada de decisão sobre as linhas orientadoras da escola ou a dispersá-la e fragmentá-la em pequenas decisões quotidianas (Barrère, 2005, pp. 41,42; Cattonar, 2006, pp.202).

O trabalho do Director pode ser visível através dos meios de comunicação social e/ou do *marketing* realizado pela Escola, sendo que este implica mensagens preparadas de modo atrativo para a comunidade, que visam passar a ideia de eficácia da organização. A avaliação interna da Escola, os diagnósticos dos problemas que produzem insucesso nos seus alunos e os resultados positivos alcançados, são exemplo das informações que os directores comunicam internamente e para o exterior, com o intuito de ganharem uma boa reputação (Barrère, 2005).

Para além dos objectivos a que já nos referimos anteriormente, este trabalho tem como propósito observar o quotidiano de um Director, de forma a caracterizarmos as tarefas que compõem um dos seus dias de trabalho e a comprovarmos as análises dos autores que acabámos de expor.

II Capítulo – Metodologia

1. Propósito e questões de estudo

O propósito central da nossa pesquisa consistiu na observação e descrição do trabalho diário de um Director e na compreensão dos desafios com que este se confrontou no processo de implementação do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em contexto TEIP.

Este propósito foi desdobrado nas seguintes questões de investigação

Como equaciona o Director as suas múltiplas funções e em que medida se perspectiva enquanto “agente de mudança” na implementação e gestão do PAFC?

Que decisões de nível institucional foram privilegiadas pelo Director para potenciar a flexibilidade curricular?

Que balanço faz das medidas adoptadas durante o ano letivo 2017/2018 para desenvolver o projecto piloto PAFC, particularmente no que diz respeito ao trabalho curricular desenvolvido pelo corpo docente do seu Agrupamento?

Que concepção de Gestor revela a partir do modo como tem procurado promover a implementação do PAFC no seu agrupamento de Escolas?

Em que medida o Director assume o “local” como lugar de inovação e de mobilização numa perspectiva de regulação “sociocomunitária” que procura o equilíbrio entre Estado, Escola, pais e alunos, Autarquia, Associações, Empresas?

2. Estratégia de investigação – Um estudo de caso

A análise do trabalho quotidiano de um gestor escolar implica a realização de um estudo empírico de natureza descritiva. Uma vez que as questões de pesquisa a que procuramos responder remetem para a compreensão de um determinado fenómeno e implicam a utilização de várias técnicas de pesquisa (análise documental, observação, entrevista), poderemos afirmar que a estratégia de investigação que adoptámos é próxima

da que é utilizada nos estudos de caso, tendo sido privilegiada uma abordagem eminentemente qualitativa.

Pode-se considerar o estudo caso como um processo metodológico do tipo “descritivo”, na medida em que permite obter, como produto final, uma descrição rica do fenómeno a ser estudado; “heurístico” no sentido em que orienta o leitor para a compreensão do fenómeno que está a ser estudado; “indutivo” por ser baseado no raciocínio indutivo e “holístico” por considerar a realidade na sua globalidade. O estudo de caso atribui maior relevância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação (Carmo & Ferreira, 2008, p. 235).

Esta estratégia, tal como indica Stake (2007), possibilita a “particularização” colocando a ênfase na singularidade e na compreensão do próprio caso (Stake, 2007, p. 24). Permite investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e contexto, privilegiando fundamentalmente “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas do sujeito da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994) e possibilitando a obtenção de dados ricos em particularidades descritivas relativamente a pessoas, locais e conversas.

Em contrapartida, não é possível a generalização formal dos resultados a outros sujeitos.

Assim, a nossa preocupação central não foi a de obter resultados suscetíveis de generalização, mas a de descrever e analisar em profundidade as tarefas diárias de um Director, exercidas “numa dada situação contextual específica” (Sousa, 2009, p. 138), um Agrupamento de Escolas que passaremos a designar como X, localizado na periferia da grande Lisboa. A “fonte direta de dados” foi, portanto, “o contexto ecológico natural”(Bogdan & Biklen, 1994).

A proximidade da investigadora ao local estudado (escola em que leciona) e ao Director exigiu-lhe um maior esforço de distanciamento crítico relativamente aos dados recolhidos, mas, por outro lado, apresentou como grande vantagem o acesso rápido e facilitado ao local e sujeito da pesquisa.

3. Técnicas de recolha e análise de dados

a. Observação de um dia de trabalho do Director

A observação visual permite ao investigador, sem interferir, captar os “comportamentos dos indivíduos no contexto de acção” no momento em que se produzem

e proceder “directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.196).

Segundo Afonso (2005) a observação constitui uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p.91)

Através da observação, o investigador, principal instrumento de pesquisa, pode observar “os locais, os objectos e os símbolos, as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, as situações, os ritmos, os acontecimentos” (Costa, 1999, p.132). A observação acrescenta à investigação a capacidade de contemplar detalhada e sistematicamente determinado fenómeno, podendo revelar-se decisiva na captação do(s) significado(s) do fenómeno observado e possibilitar a recolha de dados que “através de outra forma de comunicação seria impossível” (Lousã, Santos & Cabral, 2018, p.78).

No entanto, a presença do investigador pode promover alterações no comportamento do observado e com isso produzir enviesamentos nos resultados.

No que respeita ao grau de envolvimento, esta observação foi do tipo não participante, uma vez que o observador tentou não interagir com o sujeito da investigação, comportando-se como mero espectador do desenrolar do dia do observado. Relativamente ao grau de estruturação, pretendeu-se levar a cabo uma observação semiestruturada, já que recorremos a um guião de observação, elaborado previamente, que estabelecia os domínios necessários à análise da situação e ao estudo que se pretendia desenvolver (Lousã, Santos & Cabral, 2018, p.76-78).

Dado o curto período de tempo existente para a investigação, limitámo-nos a observar um dia de trabalho do Director, tendo este sido composto por momentos de trabalho individual e momentos de reuniões com elementos da Direcção, alunos, funcionários escolares, encarregados de educação, professores, entre outros. As informações colhidas foram sendo imediatamente registadas, de forma a garantir a sua fiabilidade.

A observação semiestruturada de um dia de trabalho do director permitiu a identificação dos domínios que privilegia no seu modelo de gestão, tendo sido também possível compreender como reage aos constrangimentos impostos pelo tempo e ter a percepção das estratégias que procura desenvolver para dar visibilidade à escola e ao seu próprio trabalho.

Os dados obtidos através da grelha de observação- ver anexo I- foram tratados

através da análise de conteúdo e da análise estatística descritiva de modo a permitir o sumário quantificado dos resultados obtidos. As atividades desenvolvidas pelo director foram caracterizadas quanto aos interlocutores, aos tempos e aos assuntos tratados.

A observação do dia de trabalho do Director realizou-se no dia onze do mês de Dezembro, entre as 8.45 horas e 16.45 horas, na sede de Agrupamento de Escolas X.

Esta observação foi precedida de um curto contacto formal com o director, no sentido de se agendar a data em que esta poderia ocorrer. Foi-lhe também disponibilizada a grelha de observação para que este pudesse conhecê-la previamente. Estes procedimentos tiveram por base o que Bogdan e Bilken (1994) afirmam: “o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 51).

b. Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais comuns de recolha de dados utilizadas no estudo de caso podendo ser conjugada com outras técnicas.

Consiste na recolha de dados descritivos na “linguagem dos próprios sujeitos”, permitindo ao investigador analisar a forma “como pensam, interpretam ou explicam o seu comportamento no contexto natural em estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134; Coutinho 2015, p. 332).

A entrevista possibilita que o entrevistador coloque um conjunto de questões ao entrevistado, permitindo-lhe “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135) para, assim, o investigador tentar obter informações relevantes para a sua investigação.

Quivy & Campenhoudt (2005) consideram imprescindível a gravação da entrevista: “tomar sistematicamente notas durante a entrevista, parece-nos ser de evitar tanto quanto possível. Distraem não só o entrevistador, como o entrevistado (...) Pelo contrário, é muito útil e não apresenta inconveniente anotar, de tempos, a tempos, algumas palavras destinadas simplesmente a estruturar a entrevista: pontos a esclarecer, questões a que é preciso voltar, temas que falta abordar” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.77).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas possuem diferentes graus de estruturação e podem ser realizadas com ou sem guião pré-definido (Bogdan e Biklen, 1994, p.135).

As entrevistas semiestruturadas permitem alguma flexibilidade na sua aplicação, uma vez que as questões poderão não seguir a ordem prevista no guião, podem ser colocadas questões imprevistas e permitem ao entrevistado orientar as suas respostas de uma forma mais autónoma e menos espartilhada, desenvolvendo-as de acordo com o que considera mais relevante para explanar a compreensão geral das suas perspectivas sobre o tópico.

A realização de uma entrevista, de tipo semiestruturado, pareceu-nos, assim, a técnica mais indicada para compreendermos os desafios sentidos pelo Director, as percepções que ele tem sobre o seu desempenho e a avaliação que faz das dinâmicas implementadas para a aplicação do PAFC.

Para a elaboração das questões do guião, serviram como referência as seguintes teses de Mestrado: Brito (2012) O quotidiano do Director e a concretização do seu Projecto, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Godinho (2013) O Papel do Gestor Escolar, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Tavares (2015) O trabalho do Gestor Escolar e a autonomia de Escola, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O guião da entrevista semiestruturada encontra-se no anexo II.

A entrevista foi realizada no dia dezassete de Dezembro de 2018, pelas onze horas, no gabinete do Director, localizado na sede de Agrupamento de Escolas X, tendo sido gravada, após termos obtido autorização do sujeito de investigação. A transcrição integral da entrevista encontra-se no anexo III.

c. Pesquisa documental

A pesquisa de terreno foi ainda complementada pela análise de documentos produzidos pela organização escolar, dado que na actual demanda de prestação de contas, as escolas têm por obrigação a produção de “profusão de comunicações escritas e ficheiros” (Bogman e Biklen, 1994, p. 180, 181). Ora, a análise destes documentos permite o aprofundamento de alguns elementos recolhidos através da entrevista, dando acesso à “perspectiva oficial”, no que respeita às regras e regulamentos da instituição escolar.

Entre os documentos produzidos pelo Agrupamento de escola X, seleccionámos para análise o Projecto Educativo do Agrupamento 2014-2017, a Carta de Missão do Director 2017 e o Plano Plurianual de Melhoria TEIP.

Segundo Walker (1989, p.82) a análise de documentos permite obter informação “retrospectiva acerca de um programa, sendo em algumas ocasiões a única maneira de tornar disponível certa informação”. O mesmo autor refere ainda que os documentos são uma “fonte idónea para determinar o propósito, a justificação e a história de um programa” (Walker, 1989, p.82).

Os dados contidos nestes documentos auxiliaram-nos, com efeito, a conhecer melhor as características da escola, a obter informações sobre a natureza e as práticas ao nível da gestão e extrapolar informações relevantes sobre o sujeito da investigação.

d. Análise de conteúdo

Coutinho (2015) refere que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação, tendo por objectivo a sua interpretação” (Coutinho, 2015, p.160).

A análise de conteúdo, técnica geralmente associada à entrevista, procura segundo Bardin (1994), a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção da comunicação, sobre o meio em que o emissor se move ou ainda sobre as consequências do seu enunciado (Bardin, 1994, p. 29-32).

Para se proceder à análise do conteúdo de um texto é necessário fragmentar esse mesmo texto em pequenas unidades ou categorias de modo a facilitar a leitura e a sua consulta.

Seguindo as fases que esta técnica implica, após a realização de entrevista ao Director, iniciámos o nosso estudo com uma pré-análise do material empírico recolhido, para, a partir de uma primeira leitura, identificarmos os temas e problemáticas centrais e organizarmos um plano de trabalho.

De seguida, partimos para a exploração do material, efectuando os processos de categorização com recurso ao programa informático NVivo 12 Pro.

Usámos um processo de categorização de acordo com um modelo misto, ou seja, as categorias foram delimitadas com base nas questões de investigação e guião da entrevista, tendo sido transformadas, inseridas ou suprimidas em função da análise da própria entrevista.

No **quadro 2** apresentamos as categorias e subcategorias que foram analisadas na entrevista.

Quadro 2: Categorias e subcategorias de análise da entrevista ao Director

Categorias	Subcategorias
Perfil do Director, percurso académico e profissional	<p>Categorias sociodemográficas</p> <p>Percurso académico e profissional</p> <p>Razões que o levaram a concorrer ao cargo de Director de Escola;</p> <p>Balanço profissional da vida profissional, nomeadamente da actividade enquanto director.</p>
Percepções do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação em Portugal e seus efeitos no desempenho do Gestor Escolar	<p>Percepção do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação.</p> <p>Percepção do Director sobre as alterações políticas mais significativas para o desempenho das funções de Gestor Escolar.</p> <p>Percepção do director sobre as expectativas dos pares em relação às funções atuais de um Gestor Escolar</p>
Olhar do Director sobre o exercício das funções de gestão escolar no contexto da implementação do PAFC	<p>Percepção do Director sobre o seu trabalho enquanto Gestor Escolar num contexto da implementação do PAFC</p> <p>Percepção do Director sobre os dilemas e tensões com que se confrontou no exercício das funções de Gestor Escolar</p> <p>Percepção do Director sobre o modo como procurou ultrapassar esses dilemas e tensões</p>
Decisões e estratégias utilizadas para implementação do PAFC	<p>Razões que levaram o Director a concorrer ao projecto piloto de implementação do PAFC</p> <p>Estratégias utilizadas pelo director para motivar o corpo docente a implementar o PAFC</p> <p>Percepção do Director sobre as dificuldades sentidas na implementação do PAFC</p> <p>Balanço do Director sobre as opções organizativas da Escola, em termos de enquadramento das atividades de aprendizagem para a flexibilidade curricular</p> <p>Avaliação do Director sobre as mudanças que poderão ter ocorrido ao longo da implementação do PAFC</p>
Relações com a comunidade educativa	<p>Avaliação do Director quanto às relações estabelecidas com os diferentes parceiros da comunidade educativa</p>

III Capítulo – Apresentação e análise de dados

3.1. Breve descrição do contexto da acção

O Agrupamento de Escolas X fica localizado na freguesia O, uma das 6 freguesias que integram um município localizado na grande Lisboa.

A sua proximidade a Lisboa e as melhores vias de acesso, entretanto construídas, dão-lhe características de privilégio que se reflectem especialmente no aumento demográfico e consequente expansão urbana. O crescimento urbanístico aumentou nos últimos anos, a par da instalação e implementação de pequenas indústrias e serviços, que valorizam a vila e motivam a fixação de pessoas (cf informação presente <https://www.cm-vfxira.pt/>).

A população da freguesia é constituída por cerca de 25000 habitantes, oriundos dos PALOP, países do leste europeu, Brasil, e de forma residual de alunos originários dos países Árabes, bem como duas comunidades de etnia cigana

Um vasto número de alunos não possui um suporte parental, verificando-se um elevado número de famílias carenciadas, monoparentais, com horários de trabalho que condicionam o acompanhamento dos seus educandos. Para além das dificuldades económicas e algum absentismo parental, os encarregados de educação evidenciam baixos níveis de Escolarização (cf. informação presente http://docs.wixstatic.com/ugd/221813_69da67d405bd416bb764928e5f9ad190.pdf).

Ainda assim, nos últimos anos, tem-se verificado um crescimento de um grupo social com mais habilitações e recursos económicos.

A EBS de X, sede de Agrupamento, foi construída na década de 80 como resposta ao crescimento populacional, ocorrido após a década de 70, e apoiar as demandas da generalização da Escolaridade obrigatória de nove anos aprovada pela Lei de Bases do Sistema Educativo”, divulgada no mesmo ano da inauguração da Escola – 1988.

Com identidade própria, a Escola de X acabou por ser marcada pela “violência e insucesso escolar, situação que se procurou alterar a partir de 1996, com a sua inclusão na rede dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”.

Em 2003, juntamente com as Escolas do 1º ciclo e Jardins-de-infância da rede pública existentes em X fundiram-se no atual Agrupamento de Escolas de X.

O Agrupamento de Escolas X é constituído por:

- 1 Escola Básica e Secundária X, com cerca de 1150 alunos;
- 7 Escolas Básicas do 1º ciclo que integram, aproximadamente 850 alunos;

- 4 Jardins de Infância com um total de 265 crianças a partir dos 3 anos.

O número de alunos tem sofrido oscilações de um ano para o outro em função das alterações demográficas que se verificam não só a nível local, mas também a nível nacional (Projecto Educativo 2014-2017, p.3).

Actualmente o Agrupamento integra o projecto TEIP 3.

Segundo o Relatório de Avaliação Externa (2007), e de acordo com a avaliação dos resultados obtidos, as taxas de abandono escolar diminuíram ao longo dos anos. De acordo com este relatório, as aprendizagens dos alunos são valorizadas e estimuladas, existindo uma rede de apoio interna. Relativamente às relações externas com a comunidade, o mesmo relatório refere que a promoção de estratégias que visam a boa integração das famílias e envolvimento de toda a comunidade nas actividades e uma cultura de “articulação e sequencialidade” entre ciclos (Relatório de Avaliação Externa, 2007, p. 3).

Ainda de acordo com este relatório, a integração no programa TEIP parecia facilitar a “construção e consolidação de práticas organizacionais propícias à consecução de projectos transversais e apoios educativos para a melhoria dos resultados escolares e educativos” (Relatório de Avaliação Externa, 2007, p. 4).

Por fim, o Relatório salienta o facto de a oferta educativa ser “diversificada e responder às necessidades e características da população Escolar” (Relatório de Avaliação Externa, 2007, p.4; Projecto Educativo 2014/2017, p.10).

O quadro seguinte faz o resumo da oferta curricular do Agrupamento para o ano lectivo 2017/2018.

Quadro 3: Oferta curricular ao nível do ensino básico e secundário

Ensino Básico	Ensino Secundário
Ensino regular; Cursos de educação e formação (CEF); Cursos vocacionais (CV); Programa integrado de educação e formação (PIEF); Percursos curriculares alternativos (PCA); Ensino artístico da música.	Ensino Profissional: Curso de Joalharia/Cravador, Multimédia, Fotografia, Design Gráfico; Educação e Formação de adultos (EFA).

Fonte: Projecto Educativo 2014-2017, pp.3-7

A evolução histórica do Agrupamento de Escolas X poderá ser sistematizada nos seguintes moldes:

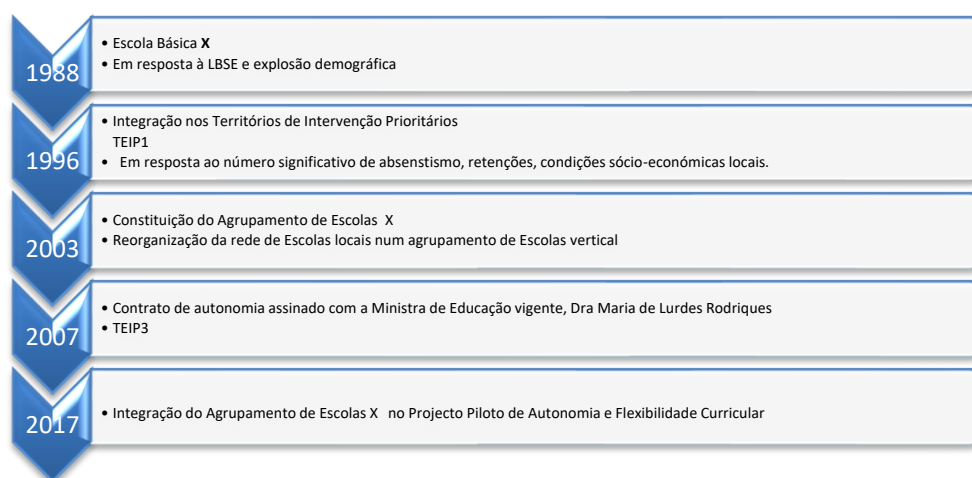


Figura 1 – Evolução temporal do Agrupamento de Escolas de X

No ano lectivo 2017/2018, ano em que o Agrupamento integrou o projecto-piloto de implementação do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, foram envolvidas turmas de início do ciclo - 1.º, 5.º e 7.º anos -, num total de 24 turmas e 79 professores (70 professores de 2.º e 3.º ciclo e 9 de 1.º ciclo).

Quadro 4: Número de turmas/professores envolvidos no PAFC

Ciclos	N.º de turmas	N.º de professores
1.º ciclo	9	9
2.º ciclo	7	70
3.º ciclo	8	

3.2. Breve apresentação do sujeito de investigação: dados sociodemográficos e percurso académico e profissional do Director

Com 52 anos, o Director do Agrupamento de Escolas X, possui uma licenciatura em História (pré-Bolonha), e tem formação especializada na área de Gestão Escolar.

Oriundo de uma família de meio rural, sem qualquer instrução formal, refere que a escola o ajudou a perspectivar uma melhoria de vida. Esta trajetória de vida poderá ajudar a compreender o seu ideal de escola – uma escola que consiga promover a

integração e o sucesso escolar de todos os alunos, particularmente dos mais desfavorecidos - e a forma como percepciona o desempenho das funções de director.

“(…) licenciado em História de Ensino. No meu tempo, ainda se faziam duas licenciaturas, fazia-se a licenciatura em História e, depois, a licenciatura em História de Ensino e depois, posteriormente, uma quantidade de formação e fiz um curso de formação especializado na Gestão Escolar, já depois, muito recentemente, em 2010 ou 2011. Fiz esse curso em situação pós-laboral e mais nada. Mais nada, quer dizer, uma quantidade de formação, depois, na altura, independente, formação normal docente.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director);

“Eu venho de uma família sem qualquer instrução formal e uma das razões porque a escola me motivou, para já porque gostava de aprender e gostava de saber coisas e a escola me ensinava muito mais do que o meu dia-a-dia e o meu mundo me podiam propiciar. Essa é a questão de base. A segunda razão de base é perspectivar uma vida diferente. Eu vinha de um mundo rural e podia sair do mundo rural pela escola.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Manifestou desde cedo interesse pelas questões da organização pedagógica e preocupação sobre a eficácia da escola.

Nos Açores, na década de noventa, assumiu o primeiro cargo de Coordenação de Directores de Turma e teve lugar no Conselho Pedagógico.

A região onde a escola se situava apresentava uma série de problemas “muito sérios” relacionados com o acesso, com a agravante de não existirem professores efetivos com habilitação académica própria. Perante este cenário, estabelece relações com o Governo Regional para, em conjunto com esta entidade, promover formação a docentes e divulgar informação aos pais com vista a alterar a visão da escola.

No início da década de 90 do século XX, regressa ao Continente, para leccionar numa Escola Básica na região do Ribatejo, assumindo funções na elaboração de horários e distribuição de serviço.

Nos finais da década de noventa concorre e efectiva na Escola Básica X começando por assumir o cargo de Director de Turma e professor dos cursos de Currículo de Educação e Formação (CEF):

“Aqui no Agrupamento, fui Director de Turma e depois vim para a Direcção. Noutras Escolas, sim, sobretudo, Director de Turma e Coordenador de Directores de Turma.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

No seguimento das suas antigas funções, em 99/2000 fica encarregue da distribuição de serviço e elaboração de horários, acumulando estas tarefas com o cargo de Vice-Presidente no Conselho Executivo, lugar que manteve até concorrer ao cargo de Director em 2013/2014. Atualmente encontra-se no seu segundo mandato:

“Enquanto membro efectivo da Direcção, desde (...) 99/2000. (...) e, depois, fui sempre membro da direcção, enfim, às vezes Vice-Presidente, quando era Conselho Executivo e, depois, posteriormente, em 2012/2013, a Directora anterior aposentou-se e eu concorri depois como Director para o ano lectivo 2013/2014. Portanto, sou Director desde 2013/2014. Terminou um mandato e estou, agora no primeiro ano, aliás, já estou no segundo ano do segundo mandato.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Assume como principais razões que o levaram a concorrer ao cargo de Director, o gosto que tem pelas questões de organização escolar e querer fazer diferença entre a comunidade, indo para lá do meramente prescrito. Destaca a necessidade de alcançar o sucesso de todos os alunos, particularmente os “excluídos”, alunos socialmente carenciados que o preocupam especialmente. Imbuído do espírito de que o “conhecimento” é “libertador”, julga que será dessa forma que poderá contribuir para promover uma real melhoria da vida dos alunos.

“(...) sempre tive muito interesse pelas questões da organização pedagógica, do equacionar a melhor forma de procurarmos que a escola fosse efectiva e fosse eficaz para a maioria dos alunos.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

“(...)eu achei que mereceria a pena, e eu estava também, de alguma forma, muito associado a esta perspectiva de escola, achei que mereceria a pena fazer um esforço, tinha mesmo interesse nisso e não era um esforço, era uma vontade de concorrer a Director.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

“(...)um conjunto de excluídos que me preocupa, essencialmente. E é a esse conjunto de excluídos que temos que chegar, e estamos a falar de um grupo minoritário, um grupo mesmo muito minoritário, mas depois em escolas como a de X, que é uma

escola T.E.I.P. e que, portanto, se insere numa comunidade onde vivem as pessoas com mais dificuldades no grande espaço urbano” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

“(...) chegar a todos pelo conhecimento. Na verdade, não sei se se consegue, mas há essa perspectiva e o conhecimento é libertador, também, das condições de vida que as pessoas trazem, não só em termos pessoais, e também em termos pessoais, e isso é muito importante, sobretudo nas sociedades actuais em que as questões materiais não são tão importantes ou já não são tão relevantes, mas é muito importante o conhecimento como libertador e essa é uma preocupação que tenho desde sempre. Se calhar, pela minha área, as Humanidades, não é? Área de História” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

A preocupação com os alunos mais problemáticos terá ocorrido desde muito cedo, uma vez que trabalhou durante muitos anos com turmas de currículo alternativo:

“(...) é a esse conjunto de excluídos que temos que chegar, e estamos a falar de um grupo minoritário, um grupo mesmo muito minoritário (...)” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

“(...) tive sempre as turmas particulares que esta escola tem, os C.E.F. 's, sobretudo os C.E.F. 's. Tive sempre os C.E.F. 's.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

O seu discurso é, aliás, marcado por constante preocupação com os alunos mais desfavorecidos, uma minoria no Agrupamento, mas nos quais recaem as suas inquietações pedagógicas.

“ O dia-a-dia, (...) se eu olhar, aquilo a que me dediquei, do ponto de vista pedagógico, foram quatro ou cinco ou dez alunos no total de dois mil. Portanto, não é muito significativo, mas são esses que nos ocupam muito espaço e muito tempo na nossa cabeça, não é? E depois achamos que não funciona por esses. Não é verdade. Para a maioria, vai funcionando e vai funcionando sempre com algumas soluções imaginativas e criativas...” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Nos objectivos que traçou na sua Carta de Missão (entregue no Conselho Geral para recondução do seu cargo no ano lectivo 2017/2018) são claras as suas preocupações com a garantia de “educação de qualidade para todos” e a vontade de que o Agrupamento de

Escolas X que dirige venha a ser considerado uma “referência” na comunidade local e comunidades vizinhas:

“Assume essa sua missão como um garante de que os alunos que a procuram recebem uma educação de qualidade para se comprometerem como cidadãos na vida das suas comunidades.

Tem ainda como principio o estabelecimento de uma relação pedagógica baseada no comprometimento dos seus colaboradores com uma estratégia de intervenção que conduza a um reforço da qualidade do trabalho realizado pelo conjunto dos recursos humanos de modo a melhorar o desempenho escolar de todos os seus alunos.

Procurará, em conjunto com os pares, as respostas mais adequadas para cada uma das situações de modo a tornar-se uma instituição de referência educativa dentro da comunidade local, bem como entre as comunidades vizinhas”(Carta de Missão 2017/2018)

Relevante para o caracterizar também parece ser o facto de sempre ter procurado contribuir para a organização da escola, mesmo quando ainda não era Director e de se preocupar com uma rentabilização eficaz dos recursos financeiros da escola:

“(…) metia-me sempre onde não era chamado, acho eu, um bocadinho e, enfim, tentava sempre ir um pouco mais além. Portanto, quando havia um problema, tentava sempre ajudar a resolvê-lo ou procurar a solução” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

“(…) dediquei a fazer coisas como, por exemplo, fazer os horários do ano seguinte, onde eu já não estaria na escola. Mas tinha aprendido a fazer horários nos Açores e tinha aprendido a distribuir o serviço, ou feito a distribuição de serviço com a antiga Directora que também tinha imensa dificuldade e que pagava sempre a alguém de outra escola para que lá fosse ajudar a fazê-lo e eu disse “Nós podemos resolver a questão!”(Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

O tipo de contacto que privilegia nas relações com a comunidade educativa constituem ainda um outro elemento que nos poderá ajudar a defini-lo. Assim, ainda que seja adepto da utilização das novas tecnologias, é no contacto directo com todos os actores educativos que o director parece apostar:

“(…) A facilidade com que os pais vêm aqui falar connosco é muito comum. Os Diretores de Turma e a forma como falam com os pais e a informação que nos chega desse contacto é,

também, muito comum. O contacto pessoal não deve ser perdido. O e-mail é um instrumento muito importante e também o facebook da escola que as pessoas usam muito para contactar” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

A sua preocupação em estreitar relações com os pais poderá dever-se ao facto de reconhecer que estes participam pouco na vida da escola:

“A comunidade educativa é a escola, os professores, os alunos e os pais. Eu acho que a escola X tem uma preocupação e eu mantenho-a, (...) que é mantêm uma relação muito próxima com os pais, com os pais diretos, com os responsáveis pela educação dos miúdos. Essa parte é uma coisa que me preocupa. Gostava de ter mais pais na escola. Confesso que se devia fazer mais alguma coisa de mais global (...). Se nós formos ver, temos associações de pais que representam vinte pais em dois mil” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Mas, para além da abertura que revela ao envolvimento dos pais, é de salientar a relação de proximidade que estabelece com várias entidades, nomeadamente com a Escola Segura, a Unidade de Saúde Médica da Câmara Municipal e a Junta de Freguesia.

A escola, apesar de tudo, mantém uma relação muito boa com a Unidade de Saúde Familiar, somos parceiros. E temos contactos muito prestáveis e úteis com a G.N.R. - Escola Segura e com aquelas entidades mais institucionais, como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia... Com essas instituições, temos (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

No entanto, dadas as características do público estudantil que frequenta o Agrupamento de escolas X, considera insuficiente o número de parcerias existente e declara a vontade de ter apoio de associações que promovessem a mediação com determinados grupos de alunos, como é o caso dos alunos de origem Cabo-Verdiana e dos Ciganos para, em conjunto, encontrarem soluções para melhor os integrar na escola:

“(...) A Associação de Africanos do concelho Vila Franca de Xira tem sede aqui em X. Só que, qual é o peso daquela associação junto?... Não há uma associação cabo-verdiana, por exemplo. Eu gostava que houvesse. Não há uma associação de ciganos. Há aí um núcleo da pastoral dos ciganos da igreja Católica, mas não tem representatividade dos nossos ciganos daqui... com os quais vamos tendo alguns contactos. Isso tudo se transforma e que isso tudo seja pensado e que a escola se adapte ou procure soluções que sejam propostas por essas pessoas, é muito difícil” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Será, porventura, a ausência de mais parcerias que justifica, por outro lado, a importância que atribui ao correio electrónico e às redes sociais enquanto meios que permitem a difusão de informação sobre as actividades da escola e se revela também aberto ao estreitamento de relações com a Universidade:

“(…) Nós temos de ser mais capazes de explicar melhor o que fazemos e também pedir a opinião. (...) há um conjunto de pessoas na universidade que tem capacidade de pensar e de refletir sobre essas questões. Agora nós devemos ter capacidade de pegar nessa informação e transmiti-la de uma forma clara e simples à população que servimos, de forma a que essas pessoas percebam o que estamos a fazer e acreditem em nós” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Quando lhe pedimos, por fim, para efectuar um balanço das suas funções como director, recusa prudentemente fazê-lo, justificando-se com o pouco tempo de experiência neste cargo:

“Não é um grande percurso (...) São cinco anos” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)”(Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Ainda assim, não deixa de voltar a afirmar como a sua escola procura “soluções imaginativas e criativas” para os seus alunos, e como tem vindo a obter uma melhoria nos resultados, o que lhe parece assegurar alguma tranquilidade no exercício do cargo:

“Eu acho que se manteve, apesar de tudo, uma escola centrada em tentar encontrar soluções para esses alunos que têm dificuldades. Como estamos sempre dentro do sistema, às vezes, precisamos de um olhar um bocadinho externo. Um destes dias pus-me a olhar para dados estatísticos muito gerais. Na verdade, os resultados que nós achamos sempre piores, têm vindo sempre, gradualmente, a melhorar.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

3.3.A implementação do PAFC a partir do olhar do Director: resultados da análise da entrevista

3.3.1. Percepções do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação em Portugal e seus efeitos no desempenho das suas funções

Para além de procurarmos compreender o que marcou o percurso pessoal e profissional do director, a entrevista visou obter a sua opinião sobre a evolução das políticas públicas de educação, as mudanças que considera terem sido mais significativas

para o desempenho das funções de gestão e as expectativas dos seus pares em relação às suas funções atuais.

O Director considera que não foram as políticas públicas que sofreram grandes alterações, mas sim o enquadramento normativo das mesmas. Em seu entender, as políticas mantiveram sempre o mesmo objectivo, mas foram travestidas com roupagens distintas. Defende, assim, que a real preocupação da escola sempre foi *“a de chegar ao maior número de alunos, ao maior número possível de população e dar-lhes, a todos, o melhor”*, através de uma *“educação de qualidade”*, objectivo que não se alterou. Os exemplos que apresentou permitem suportar melhor a sua ideia. Começando por mencionar uma medida do anterior Governo, *“de carácter meritocrático”*, que fomentava os exames, refere-a como uma medida que visava *“seleccionar os melhores e a esses melhores dar as melhores vantagens”*, mas afirma que nem por isso esta medida *“despromoveu a verdadeira intenção da Escola, a de chegar a todos e enquadrar todos, dentro das suas possibilidades e das suas capacidades e a esses todos possibilitar o crescimento num mundo melhor”* (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

O PAFC é o outro exemplo que menciona, considerando-o «um regresso ao passado», na medida em que entende que *“as questões que estão agora em cima da mesa”*, estão em discussão desde a reforma do Ensino Básico, pelo então Paulo Abrantes, que fez um conjunto de orientações para as Escolas sobre a forma de gerir o currículo” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Relativamente à opinião que os seus pares possuem sobre o seu cargo, o Director assume que é ainda visto sobretudo como um colega, e não tanto como um superior hierárquico que é o responsável máximo pelas decisões tomadas, ainda que o novo enquadramento legal implicasse um outro ponto de vista:

“O Director não é um Director, mas é um professor que assume funções, portanto é um colega que assume funções. A perspectiva que eu acho, quando sai o novo enquadramento legal, era que isto se alterasse, que, progressivamente, houvesse uma figura hierárquica dentro da Escola, junto do corpo docente. (...) acho que isso é um processo que depende muito de quem está à frente, de quem é o Director, não depende do princípio legal como é nos outros países e nós temos visto isso. Eu tenho visto isso (...) a função do Director, em Portugal, é apenas aquele que naquele momento desempenha as funções e não é, verdadeiramente, o papel do responsável máximo e do responsável hierárquico, do superior hierárquico dentro de cada Escola. Apesar da tentativa que a lei traz dessa mudança, de tornar o cargo

unipessoal, de tornar a responsabilidade unipessoal” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Apesar de existir um dispositivo legal (DL nº 75/2008) que permite ao Director arcar com plenos poderes, sendo recrutado por concurso em detrimento de uma eleição *primus inter pares*, e de se poder ler, no Preâmbulo desta lei, que em cada Escola deve existir “um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da Escola e executar localmente as medidas de política educativa”, o Director entrevistado considera que esta nova concepção de gestão escolar não foi ainda assumida pelos seus pares. As mudanças sentidas na escola com a Revolução dos Cravos constituíram o mote para aprofundar esta questão:

“(…) a democracia básica que nasceu em 75, com o “Verão quente” (...) fez com que as Escolas fossem geridas num ambiente de assembleia. (...) alguém tinha que assumir alguma responsabilidade, porque os salários tinham de ser pagos, mas era um ambiente de assembleia, portanto, este ambiente de assembleia foi-se enquadrando legalmente. Foram criados os Conselhos Executivos, depois de Executivos, passou a Diretivos, já com essa intenção de que houvesse quem executasse decisões, normas e regras e depois, finalmente, o Director. Na verdade, isto tudo parece que é um longo período, mas foram vinte anos, nem vinte anos, não é?” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Parece entender, portanto, que não é por existir legalmente a figura do Director que a percepção dos pares se alterou relativamente aos tempos dos “*ambientes de assembleia*”, embora defenda a necessidade de existir uma “*estrutura hierárquica dentro da Escola*” e lamente que os poderes das “*lideranças intermédias*” não sejam devidamente assumidos:

“(…) quando adquirem poderes, adquirem competências para fazer coisas, como um Coordenador de Departamento ou um Director de Turma tem que poder chamar à atenção um colega sobre um trabalho que não está a correr bem e não o pode fazer, neste momento, porque vivemos todos num ambiente de camaradagem, somos todos iguais.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Ainda assim, considera que a mudança de representações nos actores escolares – processo lento e difícil - é um processo inevitável que acabará por acontecer com a passagem do tempo:

“(…) são estas questões que vão levar algum tempo, mas eu acho que elas vão acabar por se desenvolver e por se criar dentro das escolas (...). As pessoas que trabalham noutros sítios sabem que têm chefes e que têm responsáveis (...) nas Escolas vai levar algum tempo, porque estamos num nível de igualdade ou criámos este princípio de igualdade” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

3.3.2. Olhar do Director sobre o PAFC – de que autonomia falamos, afinal?

A participação do Agrupamento de escolas X no projecto-piloto de implementação do PAFC foi assumida pelo director como uma oportunidade para reforçar a autonomia da Escola:

“Cada Escola tem uma população diferente e deve ser capaz de o fazer para a sua Escola. Por isso, quando falamos de autonomia, é isso. É sermos capazes de, autonomamente, descobrirmos ou, enfim, irmos perseguindo a melhor forma de fazer isso. Essa é a vantagem. O que é que me levou a concorrer a isto? Porque a Escola X já faz isso há muito tempo, procura, de facto, enquadrar da melhor forma a população que tem” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Associando a autonomia à liberdade de operar sobre a organização e sobre o currículo, revela que a flexibilização do currículo era já uma questão discutida na sua Escola, quando se procuravam encontrar soluções para todos os alunos, numa perspectiva de justiça social. Talvez por isso considere que o PAFC não representa “*algo assim tão novo*” nem introduz “*uma alteração tão profunda como alguns tentam apontar*”.

“Eu acho que liberdade todas tinham, vontade de o fazer é que não tinham. A Escola, já tinha pensado há muito tempo que tinha de arranjar soluções para algum público que não era tão enquadrável, do ponto de vista formal, na Escola. Portanto, isto era uma discussão, enfim, era um assumir dentro da Escola que procuraríamos soluções para todos os alunos. Eu acho que esta questão já nem era muito nova. Quando o P.A.F.C. surge, eu não achei que fosse uma alteração assim tão profunda. Na verdade, o que é novo é a designação que damos às coisas. Na verdade, já trabalhávamos assim, desta forma (...) nada era assim absolutamente tão novo.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

O PAFC não terá implicado grandes mudanças na sua atuação enquanto gestor, uma vez que o seu Agrupamento, sendo TEIP, já reunia um longo historial de autonomia para organização e manutenção de projectos inovadores:

“(...) os T.E.I.P. tiveram sempre e foram sempre, (...), foram sempre chamados a encontrar soluções mais específicas e mais particulares para as populações que servem, não é? Por isso... eu acho que X já fez isso (...)” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

“(...) dentro da própria Escola há algumas pessoas que já fazem de forma diferente e que procuram melhores soluções (...)” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

A existência de um “*corpo docente empenhado, motivado e disponível para a prática de iniciativas pedagógicas inovadoras*” constitui, aliás, um dos pontos fortes do Agrupamento que foi salientado no Plano Plurianual de Melhoria 2014/2017.

Mas o director não deixa de reconhecer que o PAFC veio promover a importância de os professores refletirem sobre o trabalho que desenvolvem e a necessidade de terem mais formação:

“Precisamos de mais formação? Precisamos de mais formação. Precisamos de fazer melhor o que estamos a fazer? Precisamos disso tudo” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Por outro lado, também reconhece que o PAFC fomentou as suas funções no domínio pedagógico e educativo – nomeadamente em actividades de organização e gestão global do currículo, orientação do ensino e preparação e execução de experiências pedagógicas inovadoras - em detrimento do domínio administrativo e financeiro, factor que considera positivo:

“Há, sobretudo, um voltar às questões pedagógicas e eu acho isso importante, que o Director assuma, cada vez mais, um papel relevante na tomada de decisões pedagógicas e eu considero que esta Autonomia e Flexibilidade Curricular pede muito isso, que a Escola crie a sua própria forma de atuar e, para isso, naturalmente, o Director tem de fazer parte dessa forma de atuar. É importante que o Director deixe de ser apenas aquele que é o gestor administrativo (...), mas que assuma um papel relevante nessa gestão curricular e que assuma, de facto, a capacidade de responder às questões que se levantam à Escola” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Apesar disso, o director parece considerar que a principal vantagem do PAFC se

resume à de permitir “*enquadrar*” as acções que já se realizavam e torná-las “*mais simples e fáceis*”:

“A ideia do P.A.F.C. é que cada Escola deve assumir, deve ter capacidade de responder àquilo que lhe é pedido e aquilo que é pedido é formar a próxima geração, de uma forma mais eficaz e melhor do que se formou a anterior. Ou seja, não pararmos de melhorar essa capacidade de formar e de melhorar a geração seguinte ou seguintes. E, para isso, temos de arranjar respostas adequadas à população que temos. (...). Portanto, é uma vantagem já ter pensado nas questões e, agora, ter uma forma de as enquadrar e de as tornar mais simples e fáceis” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

As opiniões do director entendem-se mais claramente quando o interrogamos sobre as principais tensões e dilemas com que se confrontou no arranque do PAFC. É nessa altura que se evidencia como a autonomia concedida às escolas TEIP é ainda uma autonomia muito relativa.

Com efeito, estes agrupamentos não possuem mecanismos que lhes permitam seleccionar e fixar o seu corpo docente, estando sujeitos à rotatividade dos professores sempre que há concursos para colocação de docentes. Este factor será especialmente problemático quando se trata de concretizar projectos pedagógicos que se encontram muito dependentes dos professores que neles estão envolvidos. Foi justamente o que sucedeu no ano letivo 2017/2018 e que, nas palavras do próprio director, o deixou “*verdadeiramente desasado*”. A saída de muitos professores, devido ao concurso, impossibilitou a concretização do plano de trabalhos previsto, já que este tinha concebido por docentes que deixaram de leccionar na escola.

“Depois aconteceu aqui uma coisa que me deixou muito desasado, confesso, verdadeiramente desasado, enquanto Director! Foi preparar, fazer a preparação do trabalho e eu, desta vez, fiz aquilo que, se calhar, em anos anteriores, a Escola não tinha feito muito que foi utilizar as instituições, as instituições próprias. Isto foi tudo discutido em Conselho Pedagógico, apesar de no Conselho Pedagógico eu ter um papel importante e aquilo que eu proponho, no geral é aceite ou discutido, (...) apesar disso não posso dizer que foi uma decisão tomada por mim. Ela foi passada por mim ou passada por um grupo de pessoas do Conselho Pedagógico, mas foi tomada em Conselho Pedagógico. E quando estávamos a fazer a distribuição de trabalho, a Escola muda. Esse ano era um ano de concurso e a Escola muda” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Ao reflectir sobre os efeitos negativos causados pela ausência dos recursos humanos com que contava para fazer a distribuição de serviço, o Director dá conta de alguns dos seus dilemas organizacionais e lamenta que não existam medidas que permitam a fixação dos professores nas escolas:

“Eu chego a setembro desasado, sem vontade nenhuma de fazer sequer coisa alguma. E, confesso, que andei... naturalmente, o ano seguiu e iniciou-se normalmente, as coisas começaram a correr, mas eu andei muito tempo até me apetecer voltar a pegar nisto. Aí é que eu acho que em termos institucionais do Ministério, é preciso pensarmos “Nós queremos melhorar” e isto também é o discurso público e político, “queremos melhorar”, então temos de pensar em algumas coisas anteriores. Portanto, e era aqui uma discussão que tinha que ser feita, uma discussão sobre a forma como afetamos os quadros das Escolas (...). Quando nós fazemos um trabalho destes, como o da Flexibilidade e Autonomia Curricular, para pensarmos o que é vamos fazer com isto, temos de ter pensado sobre o que é que temos. (...) As propostas que tínhamos feito, eram aquelas pessoas que as tinham feito, portanto aquelas pessoas tinham pensado sobre elas, agora nós, naturalmente, podemos vendê-las a quem chegou...”(Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

3.3.3. Estratégias para implementação do PAFC

Confrontado com a necessidade de promover o projecto-piloto PAFC junto de novos professores, viu-se forçado a recomençar todo o trabalho anteriormente desenvolvido. A sua estratégia, equivalente a um processo “*de bola de neve*”, implicou a identificação e selecção de um grupo particular de docentes – os que pensam como ele e possuem preocupações idênticas às suas – para os sensibilizar e motivar para os objectivos e práticas de flexibilização curricular, esperando que estes docentes, por sua vez, consigam cativar os colegas para o projecto:

“Tens de pegar nas pessoas que tens e ires fazendo com que cresça à volta daquele grupinho de pessoas que tu sabes que pensam como tu ou que têm as mesmas preocupações que tu e esperar que esse grupo se vá alargando e que vá crescendo cada vez mais” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

A tensão vivenciada no início daquele ano lectivo e as reticências em impor aos novos docentes as medidas pensadas com o anterior grupo de professores parecem, por outro lado, revelar uma preferência pela promoção de dinâmicas participativas que

envolvam e impliquem os professores, em detrimento de uma lógica de acção “top-down”.

Assim, ao analisarmos o processo que o director privilegiou para envolver os professores e comprometê-los com as directrizes delineadas para a implementação do PAFC, encontramos sinais de uma concepção de gestão próxima da político-social (Barroso, 1995). De facto, mais do que a preocupação com a administração dos recursos humanos em termos de distribuição de serviço, o Director parece agir sobretudo como um negociador e mediador das lógicas e interesses diferentes dos professores, tendo em vista à obtenção de um acordo ou compromisso alargado quanto à natureza das acções a implementar.

É certo que este esforço de construção de um acordo comum parece ter sido dirigido essencialmente aos professores, deixando de lado os pais, alunos e outros grupos sociais da comunidade educativa. Mas este poderá apenas ter sido o primeiro passo dado num percurso que se avizinha longo, dadas as dificuldades apontadas pelo Director no Plano de Melhoria 2014/2017: *“Plano de articulação curricular pouco consolidado”*; *“pouca partilha de experiências e de soluções entre os docentes”* (Plano Plurianual de Melhoria 2014/2017, p.5,6).

Na entrevista, o director defende a necessidade de se alterarem as práticas lectivas e as tradicionais dinâmicas de ensino-aprendizagem, mas também antever que esta questão não é pacífica entre os docentes:

“Como é que eu ponho os alunos a aprender mais, sem ter os professores a ensinar tanto? Eu não preciso que as pessoas ensinem tanto. Por isso é que os alunos aprendem mais? Isso é que é uma questão. (...). A generalidade dos professores sente-se seguro quando diz “Ai, eu já dei a matéria. Isto foi dado, por isso, se eles não sabem, não é responsabilidade minha!”. (...) Portanto, como é que eu faço com que mais gente aceite aquilo que os professores querem fazer? E, para isso, o que é que preciso de fazer? Esse, para mim, é sempre um dilema de base (...). Eu não estou a dizer que as pessoas fazem mal, estou a dizer é que as pessoas têm de fazer diferente para ter melhores resultados, ou não... ou não, se calhar, têm de fazer da mesma forma, melhorando apenas algum aspeto aqui ou ali. Mas, de facto, é verdade que dificilmente mexemos na população escolar que temos. É esta que temos e é com esta que temos de trabalhar. Portanto, se calhar, para esta, temos de arranjar outras soluções, quando estas não funcionam” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Ora, a resistência oferecida por alguns professores para se organizarem de forma diferente, porá em causa a concretização do processo de autonomia, tal como referido por Formosinho (2016b) e os princípios de concretização da flexibilização curricular.

Para o Director, a chave para a mudança parece residir no trabalho em equipa (trabalho colaborativo entre pares) e numa forma “diferente” de se exercer a profissão docente:

“(...) não estou a pedir mais coisas, estou a pedir que façam de forma diferente as mesmas coisas. Aliás, até gostava que percebessem, e isto é claramente a minha intenção, que a Escola pode ficar menos cansativa, pode ficar mais leve para os docentes, se trabalhassem de uma forma diferente. Temos é que nos organizar melhor. Temos de ser capazes de trabalhar com os outros e termos verdadeiramente um trabalho de equipa e acreditarmos que os outros fazem muito bem e que não sou só eu que faço” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Para isso, e em termos práticos, o Director promoveu a constituição de Equipas Educativas que acompanham duas ou três turmas e partilham com os Conselhos de Turma a análise conjunta de temáticas e soluções pensadas para aqueles alunos. Tais dinâmicas implicaram uma reorganização e distribuição de serviço que tornasse viável o trabalho colaborativo entre pares:

“(...) criámos a ideia de equipas educativas, a ideia de que o mais importante é centrar o trabalho no conselho de Turma. E, depois, procurámos rentabilizar isso, de alguma forma. Em vez de eu ter um Conselho de Turma, eu tenho uma equipa que acompanha duas ou três turmas e tentar rentabilizar isso. (...) é uma ideia que já está executada na organização e distribuição do serviço e que eu acho que vai levar algum tempo. (...) há aqui uma necessidade, que é a necessidade de as pessoas trabalharem entre si, em conjunto, os professores uns com os outros (...). “O trabalho de equipa poderia permitir isto (...) porque eu sei que o meu colega do Conselho de Turma trabalha muito melhor determinado aspeto, pedir-lhe a ele: “Olha, eu preciso disto trabalhado com esta metodologia, porque é não fazemos um D.A.C. disto e aproveitamos também a minha matéria?” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Prática antiga do Agrupamento de Escolas X, tal como poderemos ver no Projecto

Educativo¹¹, o envolvimento da Escola nos Projectos Europeus é uma iniciativa bastante valorizada pelo director, pelo facto de esta propiciar a reflexão entre pares sobre o desenvolvido na escola:

“(...) aceitar que a escola participe (pausa) nos Projetos Europeus. Isso é muito importante para os professores que se querem envolver neles, e que já é um grupo muito significativo (as pessoas acham que são poucos) (...) quando as pessoas estão lá fora, que acham que não se faz nada, há uma coisa que todos fazemos. Refletimos sobre o que fazemos na nossa terra, na nossa casa. (...) Há um refletir sobre o nosso trabalho que é muito importante, que é muito importante e temos muito pouco tempo para o fazer no quotidiano. As escolas têm muito pouco tempo de pensar e refletir sobre as coisas (...) Ninguém faz isto, trabalhamos só sob pressão e depois as reuniões coletivas são, sobretudo, reuniões administrativas e de gestão.” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director)

Em síntese, o Director parece ser da mesma opinião de Abrantes (2011), para quem o trabalho colaborativo entre pares e a cultura de gestão curricular seriam os precursores para uma mudança de escola bem-sucedida.

No entanto, apesar de o PAFC ter possibilitado a introdução de algumas mudanças, como por exemplo, a da introdução da disciplina de Comunicação na área curricular autónoma, elemento que o director valoriza bastante, ao longo da entrevista fica patente como a fragmentação e isolamento das disciplinas, associadas à extensão do currículo, constituem sérios entraves à experimentação de estratégias mais audazes que rompem com o paradigma tradicional de escola. Nas palavras do director, os professores ainda “têm muito medo” de apostar numa reorganização do currículo que ponha em causa o cumprimento dos programas nos moldes tradicionais:

“(...) Eu acho que levava algum tempo, mas a Escola podia fazer isto. Tem autonomia para organizar o currículo, mas tem medo. As pessoas têm medo (...) as pessoas têm medo de se organizarem assim, têm muito medo de se organizarem assim. “O que é que acontece aos miúdos se o X se for embora? e depois “Ai, mas como é que eu dou os programas?...” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director);

¹¹ “Consolidar a internacionalização da escola, criando oportunidades para a participação em projetos internacionais de intercâmbio de profissionais e de alunos, no âmbito do programa “Erasmus +”, privilegiando a aprendizagem e a troca de experiências que conduzam à melhoria das práticas.” (Projecto Educativo 2013/2017, p.22)
http://docs.wixstatic.com/ugd/221813_69da67d405bd416bb764928e5f9ad190.pdf

“Acho que temos que ser capazes de dizer que as aulas de 45 minutos não funcionam, as de 50 minutos não funcionam. “Como é que nos vamos organizar?” As pessoas têm de ser capazes de pensar mais sobre as coisas, pensar mais, não, reagir mais. Não nos mantermos na tradição só “porque é assim e a escola já existe assim há duzentos anos e é assim que funciona.” Se achamos que não funciona, temos de pensar metodologias, não é preciso mudar tudo, mas sermos capazes de pensar onde é que é preciso mexer para irmos, mudando, pouco a pouco” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Não surpreende, por isso, que o Director se mostre bastante cauteloso ao realizar o balanço sobre as medidas já aplicadas no seu Agrupamento, defendendo que será necessário esperar mais tempo para se conseguir perceber os resultados alcançados:

“Não faço ainda, ainda é cedo para fazer. Vamos ver, agora, as notas do primeiro período(...), mas acho que ainda é muito pouco tempo, não podemos avaliar as coisas tanto em cima... estamos com dois anos, não fizemos, ainda um ciclo de ensino todo” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Pensando nos processos de reflexão e avaliação interna desenvolvidos na Escola, o Director reconhece que a Escola ainda sente dificuldade em regular, autoavaliar e monitorizar as ações desenvolvidas no projecto, deixando adivinhar que esta poderá ser uma área de acção melindrosa:

“Nós temos muita dificuldade em fazer regulação, autoavaliação, monitorização do que fazemos. Nós temos feito um conjunto de reuniões sobre as várias temáticas específicas da organização da P.A.F.C., ainda não fizemos nenhuma global” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director);

“Mas eu reconheço que o modelo de avaliação formal de avaliação e monitorização que é sempre proposto nos pares normativos, nos normativos locais, não é uma coisa que a escola faça bem (pausa). Não é que não faça (pausa). A escola faz e até pensa nas questões... não é formal, não formaliza isto muito (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

Para o director, as informações recolhidas nos processos de avaliação interna devem servir sobretudo para serem partilhadas em reuniões destinadas à análise dos resultados e das decisões tomadas:

“Eu tenho muito medo daquilo que as escolas todas fazem, que é muito papel que é inútil, ou seja, recolhem muita informação e essa informação nunca é tratada e

devolvida a quem a deu e depois não se tomam medidas seguintes. Tenho pensado nisso. Temos de pensar em formas (pausa). As reuniões de partilha são sempre as mais úteis... pegarmos nisso e depois reflectirmos. (...) Estamos a pensar em conjunto e vamo-nos ouvindo, o que funciona, o que não funciona e dar relevo aos que estão a funcionar ainda. Acho que é uma forma de motivar quem não está a funcionar ainda” (Anexo III, Transcrição da entrevista ao Director).

O discurso do Director sobre as estratégias promovidas para implementar o PAFC confirma a perspectiva de Roldão (2018) sobre a gestão curricular, revelando que a contextualização curricular da Escola depende de tomadas de decisões a nível institucional. Mas estas decisões poderão ser mais ou menos inovadoras em termos pedagógicos, quanto mais o Director sentir, por parte do corpo docente, apoio e estímulo para as tomar. Para já, os dados indiciam o início de um longo processo que eventualmente poderá começar a ter resultados essencialmente ao nível da promoção regular de dinâmicas reflexivas entre pares.

3.4. Um dia de observação do trabalho do Director: elementos para uma caracterização do seu quotidiano

A observação do dia de trabalho do Director Escolar começou às 09h05min da manhã e terminou cerca das 16h48min. Durante esse dia foram registados os tempos de cada actividade, o número da tarefa, os locais, os intervenientes, a descrição das actividades, observações, bem como o domínio e sub-domínio em que se integram as actividades desenvolvidas (veja-se grelha de observação, disponível no anexo I).

Foram registadas 74 actividades num período de 7h43min de trabalho. As duas pausas do dia foram marcadas pela sua ida ao Bar onde tomou o café da manhã e almoçou.

3.4.1. Locais em que a acção do Director se desenvolve

Durante o dia observado, o Director manteve-se essencialmente no seu gabinete pessoal, apesar de se ter deslocado ao corredor, reprografia, secretaria, bar da escola e Gabinete de Apoio à Família (GAAF). O Gráfico I revela justamente que o trabalho do Director foi maioritariamente exercido naquele espaço - 88% das intervenções ocorreram neste local -, seguidas de intervenções na secretaria (4%), no bar e corredor (35%) e na reprografia e Gabinete de Apoio à Família (1%).

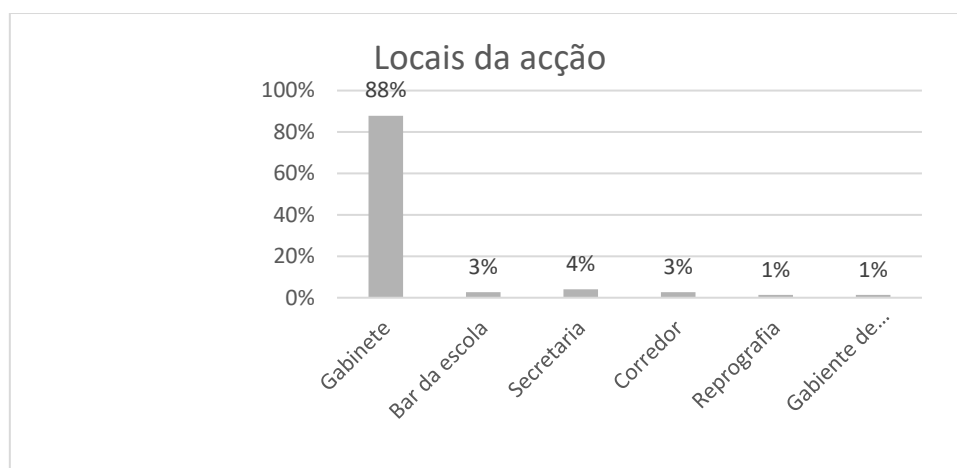


Gráfico I- Locais onde ocorreu a acção do Director

Pese o facto de centrar as suas tarefas no gabinete, revela disponibilidade para ser interrompido, múltiplas vezes. O Director parece privilegiar a política de porta aberta, conciliando o trabalho de gabinete, predominantemente de carácter burocrático, com as relações humanas de natureza interna. O seu dia de trabalho foi marcado pela multiplicidade de interacções, dispersão das temáticas sobre as quais se debruçou e variedade de problemas que procurou resolver.

3.4.2. Intervenientes nas acções do Director

O grupo de actores com quem contactou ao longo do dia foi bastante diversificado, embora tenha prevalecido o contato interno com elementos de direção (representando estes 35% do conjunto de indivíduos com quem contactou – Gráfico II).

Para além destes, o Director interagiu com professores, funcionários da secretaria, alunos, elementos do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF), assim como elementos da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Externamente ao Agrupamento, o Director reuniu com um Encarregado de Educação (EE), estabeleceu contacto telefónico com um funcionário da Direção Geral de Educação e num outro momento falou ainda com o responsável pelo Pelouro de Educação da Câmara Municipal.

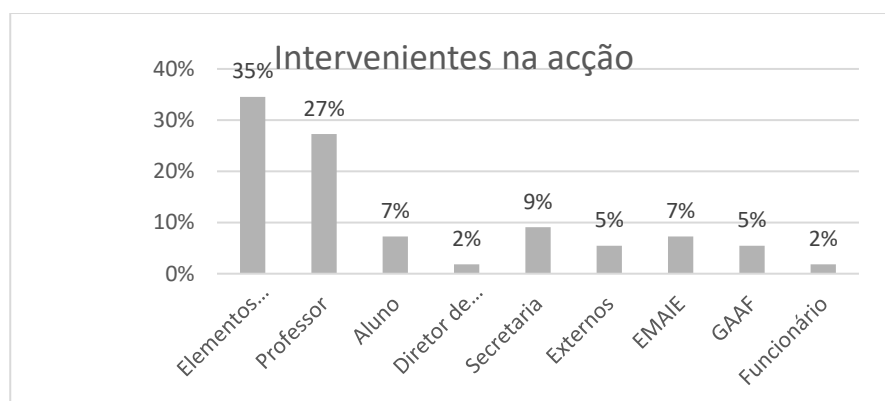


Gráfico II - Intervenientes da acção

Seguidamente aos elementos da direcção, os professores foram o grupo de indivíduos com quem o Director mais interagiu (27%), sendo estes seguidos pelos membros da Secretaria (9%), alunos (7%); membros do EMAIE (7%), elementos externos à Escola (5%), elemento do GAAF (5%), Directores de turma (2%) e funcionários (2%).

A natureza dos assuntos tratados com estes interlocutores foi, por seu lado, bastante diversificada, como se poderá comprovar com a leitura da grelha de registo da observação (anexo I).

3.4.3.Domínios e tarefas das funções de gestão

Ao longo do dia, pudemos também observar a diversidade das funções de gestão desempenhadas pelo Director e o tempo dedicado às mesmas.

As funções de gestão foram agrupadas em 4 grandes domínios - Administrativo Financeiro; Pedagógico e Educativo; Relações humanas internas; Relações humanas externas, tendo por base a proposta de Barroso (1995), apresentada no capítulo I.

Como se poderá verificar no gráfico III, relativo ao total de 446 minutos observados,

as questões de natureza pedagógico-educativa assumiram um peso significativo no desenvolvimento das tarefas observadas, seguidas das questões de teor administrativo-financeiro. 25% do restante tempo, por outro lado, foi gasto com as relações humanas, sendo notório que foi no contacto com elementos da direcção, funcionários administrativos e docentes da escola que o director mais centrou as suas atenções.

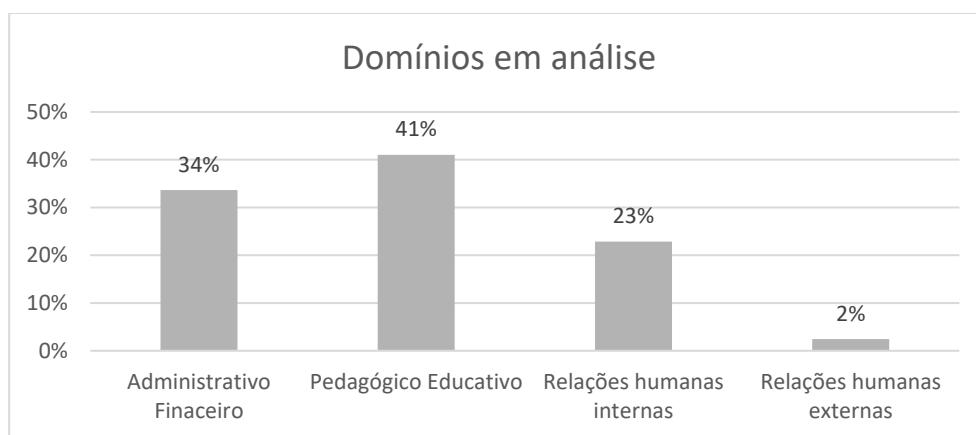


Gráfico III - Tempo disponibilizado por domínio

De modo a podermos descrever com mais detalhe a diversidade de assuntos que preencheram o dia do Director, fizemos corresponder a cada domínio de actividade de gestão um conjunto de tarefas específicas, classificando-as em subdomínios específicos.

3.4.3.1. Domínio Administrativo e Financeiro

No domínio Administrativo e Financeiro, foram incluídas as tarefas relativas à **gestão de recursos humanos, gestão de recursos materiais, organização e gestão do funcionamento quotidiano e prestação de contas.**

Entre as tarefas desenvolvidas no subdomínio **gestão de recursos humanos**, destacam-se a análise e assinatura da folha de vencimentos dos funcionários; a análise de normativos referentes à lei geral do trabalho para poder rever alguns contratos de funcionárias; a análise da distribuição de tarefas dos membros do EMAEI para aplicação do decreto n.º54/2018, a rectificação de dados em documentos associados ao processo de avaliação de desempenho de um docente e o convite dirigido a um professor para ser responsável por um dos domínios a desenvolver no TEIP4.

No campo da **gestão de recursos materiais**, observámos a realização das seguintes tarefas: análise dos problemas com o servidor informático; compra de materiais para o grupo da Orquestra e biblioteca; observação de dados comparada entre as plataformas da Câmara e da Escola; validação de datas para o concurso do “leite escolar” e análise das obras a serem levados a cabo nas escolas, sob a alçada do Município.

As tarefas de **organização e gestão do funcionamento do quotidiano** incluíram a leitura e resposta a emails e a telefonemas, o agendamento de reuniões e a recepção de documentação sobre a avaliação externa de professores para validar datas dos processos.

A actividade de **prestação de contas** incidiu essencialmente no preenchimento das plataformas 2020 para registo do orçamento escolar recebido e da plataforma da DGE.

O Gráfico IV dá conta do tempo gasto, pelo Director, em cada tarefa incluída no domínio administrativo-financeiro.

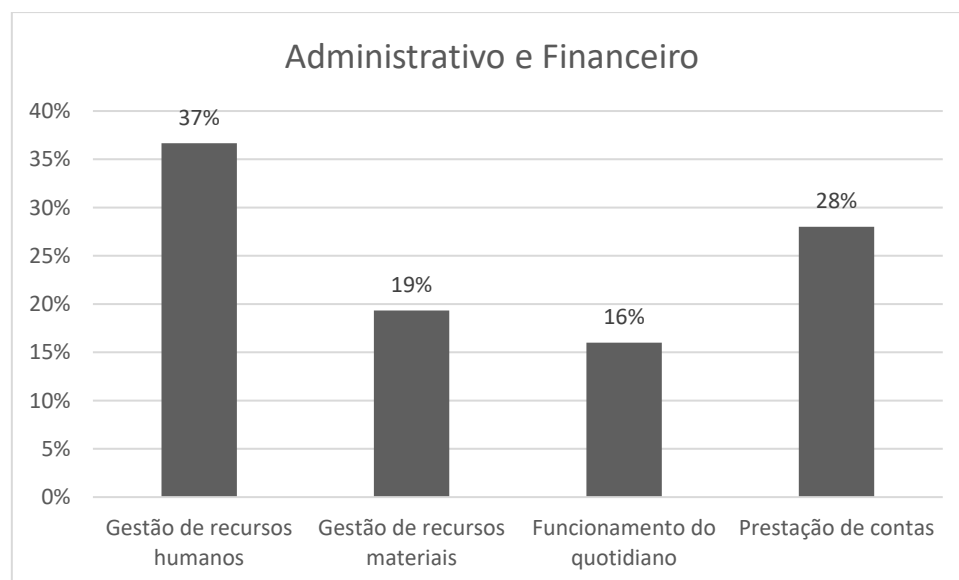


Gráfico IV - Distribuição do tempo no domínio administrativo e financeiro

Dos 150 minutos ocupados com a totalidade das tarefas do domínio administrativo e financeiro, 37% foi dedicado às tarefas associadas com a gestão de recursos humanos, 28% às tarefas associadas à prestação de contas, 19% a questões relacionadas com recursos materiais e 16% foi utilizado para o funcionamento quotidiano.

Em suma, no campo das tarefas administrativo-financeira, os subdomínios observados que mais oneraram o tempo de trabalho do Director no dia em estudo foram a gestão de recursos humanos e a prestação de contas. Nestes dois itens, destacam-se os assuntos relacionados com a resolução de problemas e contratação de funcionários e preenchimento de plataformas da DGE e Portugal 2020. Tais situações permitiram-nos constatar como a prestação de contas é, actualmente, um factor preponderante na governabilidade e da liderança das Escolas.

3.4.3.2. Domínio Pedagógico Educativo

Como já o mencionámos, o domínio pedagógico e educativo foi o que mais tempo absorveu o dia em estudo do Director, tendo envolvido o contacto com membros da

direcção, membros do Conselho Geral e professores.

Neste domínio, foram incluídos os seguintes subdomínios: acompanhamento escolar, manutenção da disciplina; atividades extracurriculares e definição do Projecto Educativo.

Em cada subdomínio registamos as seguintes tarefas:

Acompanhamento escolar: rectificação do contrato de formação dos cursos profissionais a estabelecer entre a instituição, alunos e EE.

Manutenção da disciplina: reunião com alunos e DT para analisar uma situação problemática que havia ocorrido, momentos antes, entre aqueles estudantes e um professor em sala de aula; pedido de confirmação com a portaria sobre a saída, em período de aulas, de um aluno; agendamento e diálogo com elemento do GAAF sobre o processo de transferência de escola de um aluno; conversa com alunos que treparam ao topo das árvores circundantes ao campo de futebol.

Actividades extracurriculares: reunião com professora responsável do Curso Profissional de Ourivesaria para avaliarem a possibilidade dos alunos daquele curso poderem realizar um estágio na Europa com recurso ao apoio de projectos europeus.

Projecto Educativo: análise de temas debatidos no pedagógico onde se destacam as acções que o Agrupamento de Escolas pretende ver desenvolvidos na reformulação dos domínios do TEIP 4; reflexão sobre formas de potenciar a participação dos alunos e a constituição de parcerias com a comunidade que devem ser incrementadas para a definição do TEIP4.

O Gráfico V revela como os 183 minutos ocupados com este domínio foram distribuídos.

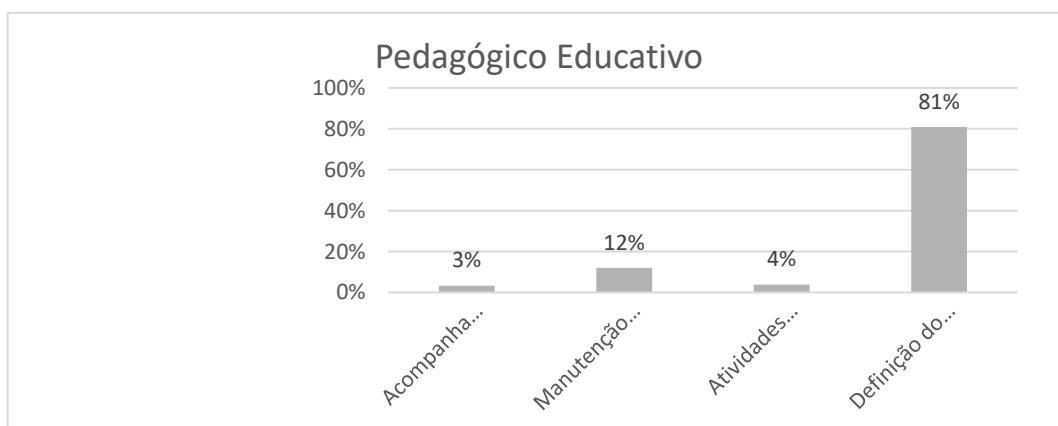


Gráfico V - Distribuição do tempo no domínio pedagógico educativo

Assim, enquanto 81% do tempo foi gasto com a redefinição do projecto educativo para o atual mandato, 12% foi utilizado na resolução de conflitos com alunos, 4% na análise de um estágio para alunos dos cursos profissionais (aqui categorizado como actividades extracurriculares) e 3% em situações de acompanhamento escolar.

A reformulação do projecto educativo constituiu a tarefa preponderante do dia observado, o que se compreende, na medida em que este instrumento constitui a acepção de um mandato político e os intentos educativos da comunidade educativa e local (Barbieri, 2003), permitindo legitimar as acções desenvolvidas no âmbito do Programa TEIP e validar a implementação de novos projectos como será o caso do PAFC.

3.4.3.3. Domínio relações humanas internas

No que respeita às **relações humanas internas**, estas preencheram 102 minutos da totalidade dos 446 minutos do dia de trabalho observado, tendo estes sido dedicados à transmissão de informação e esclarecimento de dúvidas a professores, dos quais damos alguns exemplos: diálogo com um elemento do Conselho Pedagógico esclarecendo os assuntos que tinham sido debatidos na última reunião do Conselho Pedagógico; informações sobre a avaliação externa, informações sobre o encontro regional de autonomia e flexibilidade curricular, leitura e interpretação do Decreto n.º 54/2018; esclarecimento de dúvidas relativamente ao processo de atestado médico a 30 dias e à frequência de uma acção de formação de carácter específico.

3.4.3.4. Domínio relações humanas externas

No que respeita ao domínio das **Relações humanas externas**, este apenas ocupou 11 minutos do dia do director tendo estes sido distribuídos entre uma conversa telefónica e uma reunião presencial. Assim, enquanto 64% do tempo foi ocupado com elementos da Câmara Municipal e 36% do tempo foi utilizado com Encarregados de Educação (Gráfico VI).

O telefonema envolveu um interlocutor da Câmara Municipal e destinou-se a discutir a necessidade de fazer obras num estabelecimento de ensino dentro do Agrupamento, as condições ambientais das salas de aula e a compra de materiais. Já a reunião presencial foi tida com um Encarregado de Educação, pai de um aluno do Agrupamento, que questionou o Director sobre as razões da não devolução de um brinquedo do filho que lhe tinha sido retirado no recreio por um funcionário, facto que

ficou registado e a aguardar resposta.

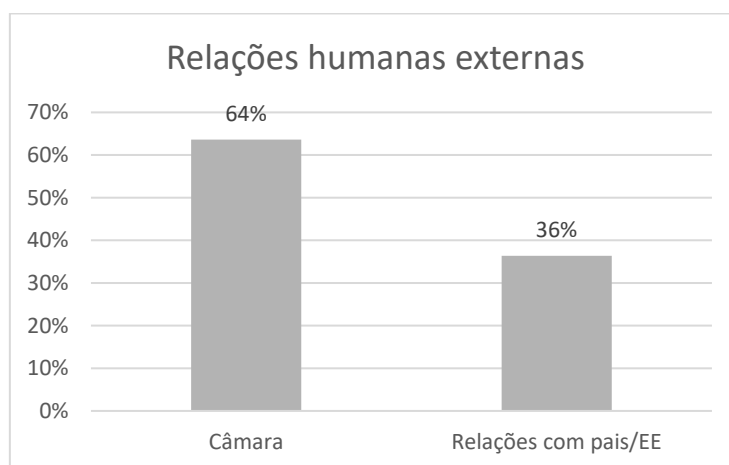


Gráfico VI - Distribuição de tempo no domínio relações humanas externas

Em síntese, à semelhança do que afirmavam Barrère (2005) e Cattonar (2006), constatámos como o dia de trabalho de um Director é marcado pela interacção com diferentes actores, seja em reuniões ou encontros informais.

O seu dia de trabalho ilustra um quotidiano inesperado e instável que implica tarefas de natureza diversificada, alterações súbitas de reuniões e a resolução célere de problemas distintos.

Os atropelos à realização de uma actividade sequencial são constantes, dada a entrada permanente de diferentes pessoas no seu gabinete, com solicitações que mobilizam a sua atenção para assuntos de natureza muito distinta e que exigem a sua pronta resposta. É disso exemplo o elevado número de tarefas que registámos num curto intervalo de tempo - 2/3 minutos - e que envolveu diferentes domínios de gestão e vários actores educativos (veja-se grelha de registo de observação, anexo I).

O carácter disperso das tarefas que o ocupam – sejam estas de tipo burocrático ou relacional, envolvam a resolução de conflitos ou apenas a troca de informações com múltiplos intervenientes -, aliado à “temporalidade da urgência do quotidiano” (Barrère, 2005), permite concluir, em síntese, que o dia de trabalho de um Director é fragmentado por pequenas e rápidas decisões quotidianas, sendo de salientar a natureza multifacetada deste cargo.

IV Capítulo – Conclusões

Através da presente pesquisa foi possível observar uma evolução na governança da administração educacional particularmente no que se refere ao reforço da descentralização administrativa e autonomia dos estabelecimentos de ensino, ao longo das últimas décadas. Os contornos que envolveram a delineação do Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) parecem justamente ter surgido desta necessidade de descentralização de poderes e do reconhecimento de que a deslocação de poderes e de recursos entre os diferentes níveis de administração permite aumentar a eficácia das políticas implementadas no sistema educativo.

Tendo em conta este contexto de transformação dos modos de regulação, de redefinição normativa do sistema educacional português e de um aumento de responsabilidade dos diretores, procurámos compreender os desafios que os gestores escolares sentirão para implementarem o PAFC, através de uma entrevista realizada a um Diretor de Agrupamento TEIP.

Parecendo considerar que as condições para uma diferenciação pedagógica já existiam no agrupamento que dirige, por este se encontrar inserido no Programa TEIP, o nosso entrevistado não encara o PAFC como um instrumento realmente novo, mas antes como o retorno a políticas antigas agora apresentadas com uma nova roupagem. Ainda assim, reconhece que esta medida trouxe vantagens, na medida em que potenciou a reflexão sobre a necessidade de se alterarem as práticas pedagógicas junto dos professores, fomentou as funções do próprio director no domínio pedagógico e educativo e facilitou uma nova forma de organizar o trabalho dos docentes e o trabalho colaborativo entre pares.

Mas, se por um lado, o Director elogia o PAFC por que este possibilita que a Escola, de forma autónoma e contextualizada, decida o seu currículo de maneira a arranjar as “respostas mais adequadas à população”, por outro, confronta-se com a incapacidade de seleccionar e manter os docentes conhecedores da realidade do seu Agrupamento.

A implementação da estratégia concebida pelo Conselho Pedagógico no ano 2017/2018, para dar forma ao projecto-piloto do PAFC, esbarrou, por isso, com o contexto de autonomia *relativa* em que os agrupamentos TEIP funcionam. Assim, se poderemos afirmar, a partir da opinião deste director, que os agrupamentos TEIP constituem contextos mais preparados para lidar com a flexibilidade curricular e assumir

as questões curriculares numa perspectiva transdisciplinar, concluímos que o facto de não possuírem mecanismos que lhes permitam fixar o seu corpo docente, inviabiliza, em grande medida, a concretização dos projectos pedagógicos previstos para aquele efeito.

No que respeita às decisões de nível institucional tomadas pelo director para promover a flexibilidade curricular, estas privilegiaram o trabalho colaborativo entre docentes, optimizando-o com a criação de equipas educativas que passaram a trabalhar em articulação estreita com Conselhos de Turma reduzidos, o que permitiu rentabilizar o tempo de reuniões e uma maior eficácia na gestão dos recursos. A criação de uma disciplina de Comunicação constituiu uma outra medida inovadora em termos de construção de um currículo autónomo.

Em síntese, a promoção de momentos de reflexão e de partilha de práticas entre docentes terá sido a resposta encontrada pelo director para atenuar ou resolver os dilemas e as tensões com que se depara para se implementar o PAFC, tendo o seu papel a este nível identificado como um exemplo de boas práticas na avaliação realizada pela OCDE.

Forçado a recomeçar todo o trabalho de sensibilização e motivação dos professores recém-chegados à escola para aderirem a estas propostas, o Director procurou assumir um papel de promotor de mudança na cultura da escola. Mas essa mudança será lenta, dadas as resistências que parte do corpo docente deste Agrupamento oferece à adopção de novas metodologias de ensino-aprendizagem e à reorganização curricular dos tempos lectivos. Esta razão, associada ao pouco tempo ainda decorrido para pôr em prática o PAFC, impossibilita a realização de um balanço claro sobre as medidas adoptadas pelo director.

De qualquer forma, o esforço do director para envolver o novo núcleo de professores nas directrizes delineadas para a implementação do PAFC e o seu trabalho com vista a obter um acordo e compromisso colectivo, sustentado no reconhecimento das necessidades específicas do território em que está inserido, sugere que a sua concepção de gestor será próxima da concepção político-social.

No entanto, o próprio director reconhece a necessidade de fortalecer as relações com a comunidade educativa, nomeadamente através da constituição de parcerias com associações que representem as populações minoritárias da escola, como é o caso dos estudantes cabo-verdianos e de etnia cigana.

A observação de um dia de trabalho deste Director permite-nos, por fim, concluir que este cargo multifacetado é marcado pela interacção com diferentes actores, seja em reuniões ou encontros informais, e envolve a tomada de decisão rápida relativamente a

tarefas realizadas em domínios muito diferentes. A política de “porta aberta” adoptada pelo director poderá contribuir para acentuar a fragmentação das actividades que realiza, mas não deixa de constituir um sinal de um estilo de liderança que parece ser exercido com grande espírito de abertura e disponibilidade relativamente à comunidade escolar.

Bibliografia

Abrantes, P., Mauritti, R., Roldão, C., (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos Escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)*, Ministério da Educação. Obtido a partir de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições ASA.

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings Escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Obtido a partir de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

Alves, J.M., (2017a). “Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional”. Palmeirão, C., Alves, J.M. (coord). *Construir a autonomia e a flexibilização: os desafios da Escola e dos professores*, 16-14. Obtido a partir de http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf

Alves, J.M., Cabral, I. (org) (2017b). *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática Escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 70, 101-125. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/272439978>

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75. Porto.

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bàrrere, A. (2005). Tâches et temporalités. In A. Barrère, (2005) *Sociologie des Chefs d'Établissement* (pp.41-69). Paris: PUF.

Barroso, J. (1995). O Director. Relatório do Estudo: Perfis pessoais e profissionais dos Directores executivos e dos membros dos conselhos de Escola ou área Escolar e percepção que têm dos seus cargos e funções. *Associação de Estudos e publicações em educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*, 1, 40-43. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/317068193>

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: Barroso, J. (org). *O Estudo da Escola*. 167-189. Porto: Porto Editora,. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/266592358>

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, I-XI.

Barroso, J. (1999). A Escola entre o local e o global, Perspectivas para o Século XXI, O caso de Portugal. In: Barroso, J. (org). *A Escola entre o Local e Global, Perspectivas para o Século XXI*, Educa: Coleção Educa-Organizações, 129-142.

Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, Campinas, 24(82), 63-92. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/26357197>

Barroso, J. (2004). *A autonomia das Escolas: uma ficção*. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(002), 49-83, Braga: Universidade do Minho.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta

Barroso, J. (2006). A autonomia das Escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In AAVV. *A autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 23-45

Barroso J. & Menitra, C. (2009). Conhecimento e acção pública. Autonomia e gestão Escolar em Portugal (1986-2009). *Relatório da Orientação 2 do Projecto Knowandpol*. Obtido a partir de http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation2/O2.P A1.Portugal_education.FV.English_version.pdf

Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: As políticas sobre a gestão e autonomia das Escolas em Portugal (1986-2008). In: Barroso, J., Afonso, N. *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*, Fundação Manuel Leão, I, 27-58.

Barroso, J., Carvalho, L.M. (2011). Apontamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa*, 36(2), 9-24

Barroso, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. Educação - Temas e Problemas, 12 e 13, 13-25.

Barroso, J (2016). A Educação em Portugal (1994-2014). A Volutabilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 9.

Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. 40 Anos: Educação & Sociedade Seção comemorativa. Educ. Soc., Campinas, 39 (145), pp.1075-1097

Batista, S. (2014). Percursos das Políticas para a Autonomia das Escolas num Sistema Educativo Centralizado. In: Rodrigues, M. L. (org.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal*, Edições Almedina, S.A., II, 251-270.

Brito, A. (2012). *O quotidiano do Director e a concretização do seu Projecto* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a partir de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8170/1/ulfpie043128_tm.pdf

Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação Escolar e reestruturação da função de Director de Escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 44, 185-208.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Autoaprendizagem (2 ed.)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, L. (coord). (2011). *O espelho do perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso Pisa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carvalho, L., Costa, E. (2014). Os políticos e o PISA: entre a adesão segura e a recepção activa. *Propuesta Educativa* Número 41 – Año 23, Vol 1, 46-54. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/266146298>

Carvalho, L (2016). Política educativa e governação das escolas. In: Machado, J. & Alves, J.M. (Org) (2016). *Professores e escolas – conhecimento e formação e ação*. Universidade Católica Editora, pp.8-30.

CNE (2010). *Estado da Educação, 2010* . Obtido a partir de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EstadoEducacao/EE2010PDF.pdf>

Costa, F. (1999). A Pesquisa no Terreno em Sociologia, in A. Silva, J. M. Pinto, (orgs.). *Metodologia em Ciências Sociais*. Porto: edições Afrontamento, pp. 129-148.

Costa, J. (2018). *3.º Encontro Nacional sobre o PAFC* <https://www.youtube.com/watch?v=eAjhLyy6ZdM&feature=youtu.be>

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina

Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25(87), 423-460. Obtido a partir de <http://www.cedes.unicamp.br>

Dubet, F. (2008). *Democratização Escolar e justiça da Escola*. Educação Revista do Centro de Educação, 33 (3), 381-393. Obtido a partir de <https://pt.scribd.com/document/241456055/Democratizacao-Escolar-e-Justica-Da-Escola>

Estevão, C. V. (2004). Escola, Justiça e autonomia: novas abordagens sociológicas da escola como organização. *Papeles Salmantinos de Educación*, Facultad de Pedagogía, Universidad Pontificia de Salamanca, 3, pp.13-29.

Europe 2020 Strategy for Growth and Employment in Europe. Obtido a partir de <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000048887/documento/0001/>

Formosinho, J., Machado, J. (org) (2011). *Da autonomia da Escola ao sucesso educativo, Obstáculos e soluções*. Edições Cosmos

Formosinho, J., Machado, J. (2016a). Tipos de Organização dos alunos na Escola Pública. In: Formosinho, J., Alves, J.M., Verdasca, J., (org), (2016), *Nova organização Pedagógica da Escola, Caminhos de Possibilidades*, Fundação Manuel Leão, II, 19-38.

Formosinho, J., Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In: Formosinho, J., Alves, J.M., Verdasca, J., (org), (2016). *Nova organização Pedagógica da Escola, Caminhos de Possibilidades*, Fundação Manuel Leão, Cap. III, 39-54.

Godinho, J. (2013). *O Papel do Gestor Escolar* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a partir de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10346/1/ulfpie046323_tm.pdf

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção Educação e Formação 1, Porto Editora

Lemos, V. (1999). Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. *IV Fórum de Ensino Particular e Cooperativo*, 63-78, Obtido a partir de <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2042/1/Currículo.pdf>

Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de Educação em Portugal*. Edições Almedina, S.A.

Lousã, M.D., Santos, J.D. & Cabral, A.P. (2018). *Como fazer trabalhos académicos – Guia prático para elaborar projetos, relatórios, teses, dissertações, artigos e muito mais*. Porto Editora

Martis, G., Gome, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L,...Rodrigues, S. (2017) . *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. Obtido a partir http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Melo, M. Benedita P. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 159-169.

Melo, M. Benedita P. (2014). Como se pode construir uma Escola justa? Discursos da imprensa de referência em análise. In:Torres, L.L., Palhares, J. (org). *Entre mais e melhor Escola em democracia, Inclusão e excelência no sistema Educativo Português*. Editora Mundos Sociais, 5, 93-115.

Melo, M. Benedita P. (2016). Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: De que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? *Espaço & Geografia*, Vol.19(1), 69-103.

OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Obtido a partir de <http://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editora (6.ª edição)

Rodrigues, M.L. (org.). (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal – A construção do sistema de educação democrático de ensino*. Edições Almedina S.A, Vol. I

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB

Roldão, M. C., Almeida, S. (2018). Contextualização curricular numa rede de Escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida?. Est. Aval. Educ., São Paulo. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/324073766>

Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efectiva e significativos eixos da investigação curricular nos nossos dias. In: Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da Escola e dos professores* (15-24). Obtido a partir de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25167/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibilização%20curricular-15-24.pdf>

Roldão, C., Abrantes P., Mauritti, R., Teixeira, A. (2011). Os jovens de classes desfavorecidas e a Escola: O que mudou com o programa TEIP? Obtido a partir de https://www.academia.edu/12114939/Roldão_CP_Abrantes_P_Mauritti_R_Teixeira_A_2011_Os_jovens_de_classes_desfavorecidas_e_a_Escola_o_que_mudou_com_o_programa_TEIP

Sebastião, J., Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In: Viegas, J., Carreiras, H., Malemud (organizadores). *Portugal no Contexto Europeu* (107-134), Volume I, Instituições e Política, Celta Editora. Obtido a partir de https://www.academia.edu/4665527/A_democratização_do_ensino_em_Portugal

Sebastião, J. (2009). A democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias Escolares. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia. Obtido a partir de https://www.academia.edu/27096359/Democratização_do_Ensino_Desigualdades_Sociais_e_Trajetórias_Escolares

Silva, M. I. C. (2007). *O Director de Turma e a gestão curricular no conselho de turma: consenso ou conflito?* (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense. Obtido a partir de

<http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/181/2/TME%20356.pdf>

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação, (2ª. Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

Tavares, A. (2015). *O trabalho do Gestor Escolar e a autonomia de Escola* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido a partir de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23666/1/ulfpie051047_tm.pdf

Teodoro, A., Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de globalização, modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 48, 73-91. Obtido a partir de <https://www.researchgate.net/publication/28241694>

Torres, L.L. (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de Escola. In: Torres, L.L., Palhares, J. (org), *Entre mais e melhor Escola em democracia, Inclusão e excelência no sistema Educativo Português* (27-47). Editora Mundos Sociais

Walker, R. (1989). *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Morata.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º221/74 de 27 de Maio - Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento.

Decreto-Lei n.º735-A/74 de 21 de Dezembro - Visa a criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares.

Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de Outubro - Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro – Visa a elaboração e aplicação do Projecto Educativo.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Decreto-Lei n.º51/2009, Preâmbulo - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 132/2012 de 27 de Junho - Estabelece o actual regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho - Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação.

Despacho n.º 147B/ME/96, de 8 de Julho – Procede à definição de territórios educativos de intervenção prioritária. Define procedimentos a adoptar pelas escolas integrantes dos referidos territórios, bem como as prioridades de desenvolvimento pedagógico do projecto educativo em causa.

Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de Julho - Visa a adaptação de um currículo nacional nuclear à especificidade das escolas e contextos locais por parte dos professores.

Despacho Conjunto n.º882/99 de Outubro - Determina a criação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no âmbito do combate à exploração do trabalho infantil, tendo em vista a reintegração de crianças e jovens em percursos escolares regulares.

Despacho n.º948/2003 de Setembro - Revê e reformula o "Programa Integrado de Educação e Formação" (PIEF).

Despacho n.º 14460/2008 - Define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular.

Despacho normativo n.º 20/2012, Preâmbulo - Estabelece normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho - Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 9311/2016, Preâmbulo - Cria um Grupo de Trabalho para a definir o perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de Julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 - Cria o Programa Educação para Todos

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 - Cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

Pareceres consultados

CNE, Estado da Educação, 2010

CNE, Estado da Educação, 2016

CNE, Parecer do perfil do aluno para o século XXI, 2017

Parecer N.º5/2016, Conselho das Escolas

Parecer n.º7/2018, Conselho Nacional de Educação, Diário da República, 2.ª série — N.º 81

Outros documentos relativos ao Agrupamento de Escolas X

Carta de Missão do Director 2017

Plano Plurianual de Melhoria TEIP

Projecto Educativo do Agrupamento 2014-2017

Relatório de avaliação externa do Agrupamento de Escolas X

Anexos

Anexo I

Grelha de Registo das Atividades de um dia de trabalho

Tempo	Tarefa número	Local	Intervenientes <u>Interlocutor</u>	Descrição da atividade/tarefa	Observações	Domínio	Sub domínio
4 min	1	Gabinete	Director	Assinatura de vencimentos		Administrativo Financeiro	Gestão recursos humanos
1 min	2	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Falam sobre a situação do servidor		Administrativo Financeiro	Gestão recursos materiais
3 min	3	Gabinete	Director <u>Professor de</u> <u>Matemática</u>	Falou com o professor sobre o processo de reconstrução do projecto TEIP	Pede ao professor para ficar responsável por uma ação de apoio educativo que entra no domínio do sucesso Escolar, avaliação interna e externa e práticas pedagógicas a definir para o novo TEIP; agendamento de reunião com o amigo externo para debater esta situação na primeira semana de janeiro	Administrativo Financeiro	Gestão recursos humanos
3 min	4	Gabinete	Director	Leitura de mail		Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano
2 min	5	Gabinete	Director	Impressão de mail, validação de documentação de uma funcionária	Valida competências para transitar de instituição.	Administrativo Financeiro	Gestão de recurso humanos
1 min	6	Gabinete	Director	Envio de mail e leitura de correio eletrónico		Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano

2 min	7	Gabinete	Director	Revisão do modelo de contrato de formação do curso profissional	Leitura e revisão do contrato de formação elaborado pela Professora do Profissional de Ourivesaria	Pedagógico e educativo	Acompanhamento Escolar
1 min	8	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Análise de documento de avaliação de desempenho de docente onde falta de assinatura do avaliador		Administrativo Financeiro	Gestão recursos humanos
4 min	9	Gabinete	Director	Encaminha mail para resolver situação da avaliação de desempenho docente	A observadora externa não assinou documentação	Administrativo Financeiro	Gestão recursos humanos
9 min	10	Gabinete	Director <u>Directora de</u> <u>Turma</u> <u>Alunos</u>	Diálogo com 2 alunos de 9.º ano encaminhados à Direção por mau comportamento. A Directora de Turma pediu a intervenção do Director para analisar a situação e procurar achar uma possível solução.	Um dos alunos está em processo de transferência de Escola, revela comportamentos desajustados ao longo do seu percurso. Segundo o Director é um “aluno problemático”. O segundo aluno, de nacionalidade brasileira, tem falta de assiduidade à disciplina de Educação Física encontrando-se retido à mesma na data da observação.	Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina

1 min	11	Gabinete	Director	Análise do contrato de formação dos cursos profissionais	Reinicia a análise do documento.	Pedagógico e educativo	Acompanhamento Escolar
2 min	12	Gabinete	Director <u>Professor de Educação Física</u>	Interrompido pelo professor para entregar documento – pedido de aulas assistidas	Esclarecimento de dúvidas quanto ao documento	Administrativo Financeiro	Organização
2 min	13	Gabinete	Director <u>Aluno de etnia cigana</u> <u>Elemento da direção</u>	Diálogo com aluno que se recusa a ir à aula de Educação Física. A professora que o acompanha indica a necessidade de ir à mesma. O aluno começa a chorar, o Director intervém indicando para se acalmar e ir assistir à aula.	O aluno vai frequentemente à Direção por questões de mau comportamento, trabalha pontualmente ao lado de um dos membros da direção que o orienta no cumprimento de alguma tarefa.	Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
2 min	14	Gabinete	Director	Análise do contrato de formação dos cursos profissionais.	Procede a correções no documento.	Pedagógico e educativo	Acompanhamento Escolar
3 min	15	Gabinete	Director <u>Professora membro do</u>	Diálogo com a professora membro do Conselho Pedagógico.	A professora faltou à reunião e o Director pede para tomar conhecimento da reunião e dos documentos analisados para a nova proposta do	Relações humanas internas	Difusão de informação

			<u>Conselho Pedagógico</u>		TEIP. Salienta que irá reunir-se com o amigo crítico para analisar a organização do novo plano TEIP, pede que sejam analisadas propostas para ações.		
1 min	16	Gabinete	Director	Análise do contrato de formação dos cursos profissionais.	Procede a correções e volta a ser interrompido.	Pedagógico e educativo	Acompanhamento Escolar
1 min	17	Gabinete	Director <u>Professora Bibliotecária</u>	Questionado sobre possibilidade de compras de novos livros.	Ao mesmo tempo telefona à professora responsável pelo contrato de formação dos cursos profissionais.	Administrativo Financeiro	Gestão de recurso materiais
1 min	18	Gabinete	Director	Atende telefonema da portaria da Escola, um aluno saiu dentro do horário.		Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
3 min	19	Gabinete	Director	Revisão do contrato ao mesmo tempo que verifica portaria que impede a retenção do aluno.		Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano
1 min	20	Gabinete	Director	Análise de portaria 223A e 235A que regulamenta o Dec. 55/2018, para o ensino básico e profissional respetivamente	Esclarecimento da avaliação e ofertas curriculares. Foca a atenção no documento sobre o ensino artístico, oferta curricular da Escola.	Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano

4 min	21	Gabinete	Director	Análise de plataforma comprada pela Câmara Municipal para análise dos dados dos alunos do município. A Escola participou neste projecto.	“Ao analisar os dados fico surpreendido, a plataforma do município parece ser mais vantajosa do que a da Escola”.	Administrativo Financeiro	Gestão de recursos materiais
1 min	22	Gabinete	Director <u>Professor Tutor dos alunos de etnia cigana</u>	Pedido de confirmação da saída do aluno em período de aulas.	O professor Tutor justifica a saída não a considerando grave.	Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
8 min	23	Gabinete	Director <u>Elemento da direcção</u>	Receção de resposta ao pedido de esclarecimento de ausência de assinatura da observadora externa no documento recebido anteriormente. Revisão de documento sobre concurso extraordinário de contrato das assistentes operacionais.		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos humanos

1 min	24	Gabinete	Director <u>Professora</u> <u>Curso</u> <u>Profissional de</u> <u>Ourivesaria</u>	Análise conjunta das alterações a proceder no contrato. Análise de estágios profissionais fora do país, possibilidade de concorrerem a projecto europeu para validar ida de alunos.		Pedagógico e educativo	Atividades extracurriculares
6 min	25	Gabinete	Director <u>Professora do</u> <u>Agrupamento</u> <u>com baixa</u> <u>médica</u>	Esclarece dúvidas telefonicamente sobre o processo de atestado passado 30 dias.		Relações humanas internas	Esclarecimento de dúvidas
1 min	26	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Questionado sobre a necessidade de os professores das disciplinas semestrais irem às reuniões de avaliação do 1.º período		Administrativo Financeiro	Organização
1 min	27	Gabinete	Director <u>Chefe de</u> <u>secretaria</u>	Pede lei do trabalho da função pública para analisar.		Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano

1 min	28	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Revisão do contrato das assistentes, questiona se o ponto em análise está de acordo com a lei 112/2017.		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos humanos
2 min	29	Gabinete	Director <u>Chefe de</u> <u>secretaria</u>	Entrega de legislação, discussão de um ponto em dúvida.		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos humanos
20 min	30	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Pesquisa na plataforma da Escola sobre os dados de uma funcionária para efeitos de contratação. Verifica igualmente valores de vencimentos e ajustes. Analisa legislação e confronta com a revisão do contrato.		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos humanos
11 min	31	Bar da Escola	Director <u>Professores do</u> <u>Agrupamento</u>	Pausa para café. Conversa informal com professores.		Relações humanas internas	Difusão de informação
2 min	32	Gabinete	Director	Fala com os serviços sobre a avaliação externa		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos humanos

			<u>Elemento da secretaria do pessoal docente</u>				
7 min	33	Gabinete	Director <u>Responsável do pelouro da educação pelo município</u>	Atende chamada telefónica, são discutidos assuntos referentes, a obras, compras de projectores, equipamento exterior de uma Escola primária do agrupamento. Fala da necessidade de comprar equipamento para colmatar algumas questões ambientais de algumas salas da Escola.		Relações humanas externas	Câmara
5 min	34	Gabinete	Director <u>Elemento da Direção e membro da equipa multidisciplinar de apoio à</u>	Análise de grelha dos alunos abrangidos pelo Dec 54/2018 e de problemáticas associadas à análise de documentação de 150 alunos envolvidos.		Administrativo Financeiro	Gestão recursos humanos

			<u>inclusão educativa (EMAIE)</u>	Discussão sobre as limitações e sobrecarga de trabalho do grupo EMAIE para terem atempadamente documentação pronta.			
3 min	35	Gabinete	Director <u>Elemento da Direção</u>	Análise dos horários dos 5 elementos da direção para agendarem uma reunião adicional para análise de proposta do novo projecto TEIP.	A reunião foi agendada no dia.	Administrativo Financeiro	Organização
3 min	36	Gabinete	Director	Análise de email, chama pela Sub-Directora, um dos projectos europeus não foi aceite.		Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano
3 min	37	Gabinete	Director <u>Elemento da Direção</u>	Pede para enviar postais de natal para as Escolas do agrupamento.		Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano
10 min	38	Gabinete	Director	Análise do mail; Preenchimento da plataforma do plano 2020.	A Escola foi convidada em 2015 para o plano 2020, através da mesma obtém financiamento para contratar professores do ensino artístico.	Administrativo Financeiro	Prestação de contas

2 min	39	Secretaria	Director <u>Aluno</u>	Verifica situação do aluno.	Aluno teve um problema no recreio e está a ser assistido pelo ASE.	Pedagógico e educativo	Manutenção de disciplina
1 min	40	Secretaria	Director <u>Professor de Música</u>	Questionado pelo Professor de Música sobre o processo de observação de aulas		Relações humanas internas	Difusão de informação
6 min	41	Secretaria	Director <u>Elemento da Secretaria</u>	Pede para verificar orçamentos e pagamentos do grupo de professores do ensino artístico. Confirma valores.		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos materiais
4 min	42	Corredor Bloco A	Director <u>Elemento da Direção</u> <u>Aluno</u>	Fala com aluno e tenta tranquilizar o mesmo.	Aluno com problemas do foro psiquiátrico está muito agitado com uma situação que envolve elementos da turma e Escola. Teve mais uma disputa, e não consegue acalmar-se.	Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
1 min	43	Reprografia	Director	Levanta fotocópias.	Pode imprimir na direção mas as fotocópias da reprografia são substancialmente mais baratas.	Administrativo Financeiro	Gestão de recursos materiais
1 min	44	Gabinete do aluno e apoio à família (GAAF)	Director <u>Técnica do GAAF</u>	Agendem uma reunião e falam da situação de um dos alunos que foi ao gabinete do Director na ação número 10, manifestam		Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina

				preocupação com o processo de transferência.			
3 min	45	Gabinete	Director	Analisa documentação para preenchimento da plataforma do plano 2020.		Administrativo Financeiro	Prestação de contas
4 min	46	Gabinete	Director <u>Professor</u> <u>responsável pelo ensino artístico do Agrupamento</u>	Analisa orçamento de materiais solicitados. Reforça a necessidade de verificar material em falta para pedido.		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos materiais
6 min	47	Gabinete	Director	Análise de documentação para o preenchimento da plataforma do projecto 2020.	Manifesta desagrado da pouca flexibilidade da plataforma assumir dados da plataforma da Escola, facilitando trabalho.	Administrativo Financeiro	Prestação de contas
7 min	48	Gabinete	Director	Contato telefónico para número associado à plataforma, pedindo esclarecimento de dúvidas.		Administrativo Financeiro	Prestação de contas
3 min	49	Gabinete	Director	Atende telefone da chefe de serviços, pedindo CC para proceder a validação de documentação.	Documento relativo a acidente em serviço de uma funcionária	Administrativo Financeiro	Funcionamento quotidiano

2 min	50	Gabinete	Director	Preenchimento da plataforma.		Administrativo Financeiro	Prestação de contas
2 min	51	Gabinete	Director <u>Chefe de serviços</u>	Devolve o CC, falam de pagamentos e do valor máximo para concorrer ao Leite Escolar.		Administrativo Financeiro	Gestão de Recursos Materiais
6 min	52	Gabinete	Director <u>Elemento da Direção</u>	Analisa a necessidade urgente de concorrerem ao Leite Escolar. Estimam o número de alunos intolerantes à lactose para fazerem pedido.	Têm de agilizar o processo para terem leite em janeiro.	Administrativo Financeiro	Gestão de Recursos Materiais
6 min	53	Gabinete	Director	Preenchimento da plataforma do plano 2020.		Administrativo Financeiro	Prestação de contas
4 min	54	Gabinete	Director <u>Professora de Português/Francês</u>	Conversa informal, enquanto paga jantar de Natal.		Relações humanas internas	Difusão de informação
3 min	55	Gabinete	Director <u>Professora de Ed Visual</u>	Análise do processo de avaliação externa do	O professor de Música enviou informação de datas das aulas assistidas para a colega da avaliação interna da Escola tomar conhecimento.	Administrativo Financeiro	Gestão Recursos Humanos

				professor de Música 2.º ciclo; Análise do próprio processo de avaliação.			
1h05 min	56	Bar	Director <u>Professores</u> <u>Funcionários</u>	Conversa informal durante período de almoço.		Relações humanas internas	Difusão de informação
3 min	57	Gabinete	Director <u>Professor de Geografia</u>	Conversa informal sobre ações de formação do grupo de geografia.		Relações humanas internas	Motivação grupos de trabalho
4 min	58	Corredor Bloco A	Director <u>Encarregado de Educação</u> <u>Elemento da Direção</u>	Diálogo com pai que apresentou queixa pelo desaparecimento de arma de brincar do filho. Director pede resolução de problema ao elemento da direção responsável pelas funcionárias visto o brinquedo ter sido guardado por uma auxiliar.		Relações humanas externas	Relação com os pais
5 min	59	Gabinete	Director	Preenchimento da plataforma.	Ao mesmo tempo que continua a falar com o Elemento da Direção sobre a situação criada com	Administrativo Financeiro	Prestação de contas

					o brinquedo. O Encarregado de Educação pede responsabilização pela perda do brinquedo e devolução do mesmo.		
18 min	60	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Análise de: - Assuntos tratados na reunião do Conselho Pedagógico; - Ações a desenvolver na implementação do novo projecto TEIP; - Assuntos a discutir com amigo crítico.	Durante este período discutem o novo projecto TEIP e os documentos analisados no Conselho Pedagógico.	Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo
3 min	61	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Responde a questão sobre obras na Escola da Quinta das Índias.		Administrativo Financeiro	Gestão de Recursos Materiais
3 min	62	Gabinete	Director	Atende o telefone da DGE, pedem para enviar apresentações utilizadas no último encontro regional sobre flexibilidade curricular.		Administrativo Financeiro	Prestação de contas

1 min	63	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Conversa sobre o envio da comunicação do encontro Regional da Flexibilidade Curricular.	O Elemento da direção pergunta se a DGE quer a apresentação geral ou da DAC.	Relações Humanas Internas	Difusão da informação
13 min	64	Gabinete	Director <u>Todos os</u> <u>elementos da</u> <u>Direção</u>	Análise dos assuntos a abordar com o amigo crítico, organização do novo projecto TEIP nos seus 3 eixos de ação. Analisam para cada eixo, possíveis ações. Análise do envolvimento da comunidade nas atividades internas da Escola, como alterar situação.	Indicam a possibilidade de criar tempos para desenvolver ações como: promoção de equipas educativas, study cases, partilha de práticas de referência. Questionam como desenvolver a monitorização da comunicação. Têm opinião contrária à da comunidade que alega má comunicação por parte do agrupamento, mas o grupo defende que tem disponíveis diferentes modos de comunicação interna e externamente. Enumeram a plataforma da Escola, página da Escola, Facebook, Outlook para correspondência interna, Cloud para repositório de documentação. Defendem a necessidade de voltar a trazer os EE/Pais à Escola, situação que vem a deteriorar-se.	Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo
1 min	65	Gabinete	Director	Questiona o valor do primeiro orçamento e		Administrativo Financeiro	Gestão de recursos materiais

			<u>Professor responsável pelo ensino artístico do Agrupamento</u>	necessidade de investigar instrumentos inventariados.			
3 min	66	Gabinete	Director <u>Elementos da Direção</u>	Reiniciam a análise das formações a desenvolver e de possíveis formadores. Análise do envolvimento mais participativo por parte dos alunos.		Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo
1 min	67	Gabinete	Director <u>Técnica do GAAF</u>	Atende o telefone, a técnica do GAAF indica que há alunos a trepar as árvores e que podem estar em risco. Director pede a funcionário para verificar situação.		Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
4 min	68	Gabinete	Director <u>Elementos da Direção</u>	Reiniciam análise das possíveis formações e verificam parcerias que possam ser associadas ao suporte de aprendizagem e apoio aos alunos.	São referidas as parecerias com o Director de turma, o GAAF, a GNR, a DICAD, a Câmara Municipal, o PES	Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo

1 min	69	Gabinete	Director <u>Técnica do</u> <u>GAAF</u>	Interrupção da reunião para conversar sobre os alunos que estavam a trepar às árvores.		Pedagógico e educativo	Manutenção da disciplina
10 min	70	Gabinete	Director <u>Todos os</u> <u>elementos da</u> <u>Direção</u>	Analisação para a diferenciação pedagógica. Reforçam a necessidade de investir em formação na monitorização da avaliação formativa. Falam novamente da necessidade da participação das famílias.	Apontam os grupos que trabalham no 1.º ciclo e que podem ser envolvidos, como por exemplo o grupo de formação de robótica, artes plásticas, educação física, português e matemática. Os itens vão sendo preenchidos em documento próprio para ser analisado com o amigo crítico.	Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo
6 min	71	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção</u>	Validação do calendário produzido pelo 12.º ano do Curso de Fotografia para ser enviado para a gráfica.		Pedagógico e educativo	Atividades extracurriculares
94 min	72	Gabinete	Director <u>Elemento da</u> <u>Direção e</u> <u>membro da</u> <u>Equipa</u>	Reunião extraordinária para deliberar assuntos associados às medidas adotadas pelo Dec 54/2018.	Director pede agilização no processo, analisa a situação de um aluno novo, mãe está preocupada com as medidas a adoptar. O grupo do EMAIE parece estar com problemas na análise dos 150 alunos e reação dos	Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo

			<u>multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAIE)</u>	<p>Discutem a transição do processo de 150 alunos. Já todos referenciados.</p> <p>Agendam reuniões para consulta de documentação e assinaturas finais de Director de turma, encarregados de Educação e alunos.</p> <p>Analizam forma de verificar sucesso das medidas aplicadas, não parecem ser favoráveis ao número de níveis 3 obtidos nas avaliações finais de período.</p>	professores na aplicação das medidas que devem ser adotadas.		
6 min	73	Gabinete	<u>Director Coordenadora do 1.º ciclo e membro do EMAIE</u>	Analise dos eixos a trabalhar no novo projecto TEIP e possíveis formações.		Pedagógico e educativo	Definição do Projecto Educativo

8 min	74	Gabinete	Director <u>Psicóloga e</u> <u>membro do</u> <u>EMAIE</u>	Análise da possibilidade de simplificar a documentação a ser enviada aos professores e DT. Agendamento de reunião com os coordenadores de ciclo e de Directores de turma para passagem de informação	Conversa informal sobre como a informação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pode ser simplificada. Verificam necessidade de agendar reunião com alguns grupos para difundir informação trabalhada.	Relações humanas internas	Difusão de informação
-------	----	----------	--	---	--	---------------------------	-----------------------

ANEXO II – DIMENSÕES, OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DO GUIÃO DA ENTREVISTA

DIMENSÕES DA ENTREVISTA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DO GUIÃO DA ENTREVISTA
Legitimação da entrevista	Informar acerca das finalidades da investigação; Motivar o entrevistado a participar, realçando o valor da colaboração; Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas; Obter autorização para a gravação da entrevista e fazer a sua transcrição.	
Perfil do Director, percurso académico e profissional	Caracterizar o Director em termos sócio-demográficos; Conhecer o seu percurso académico e profissional; Conhecer as razões que o levaram a concorrer ao cargo de Director de Escola; Conhecer o balanço que faz da sua vida profissional, nomeadamente como Director Escolar.	<i>Idade</i> <i>Situação profissional;</i> <i>Formação académica;</i> <i>Anos de serviço docente e como Director;</i> <i>Anos de serviço naquele estabelecimento;</i> <i>Motivos para concorrer a esta Escola;</i> <i>Razões de concurso ao cargo de Director</i> <i>Experiência profissional no cargo;</i> <i>Cargos desempenhados em outras Escolas;</i> <i>Cargos desempenhados no atual agrupamento</i> <i>Balanço do seu percurso</i>
Percepções do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação em Portugal e seus efeitos no desempenho do gestor escolar	Percepção do Director sobre a evolução das políticas públicas de educação Percepção do Director sobre as alterações políticas que respeitam às funções do Gestor Escolar Percepção do Director sobre as expectativas dos seus pares em relação às funções atuais de um Gestor Escolar	<i>As políticas de educação têm sofrido alterações nos últimos. Qual é a sua opinião sobre essas alterações?</i> <i>Que mudanças considera terem sido mais significativas para o desempenho das funções da gestão Escolar?</i> <i>Quais considera serem as expectativas dos seus pares em relação às funções atuais de um Gestor Escolar?</i>
Olhar do Director sobre o exercício das suas funções de gestão num contexto de implementação do PAFC	Percepção do Director sobre o seu trabalho enquanto Gestor Escolar num contexto da implementação do PAFC Percepção do Director sobre os dilemas e tensões com que se confrontou no exercício das funções de Gestor Escolar Percepção do Director sobre o modo como procurou ultrapassar esses dilemas e tensões	<i>O surgimento do PAFC suscitou mudanças na sua actuação como Gestor Escolar?</i> <i>Se sim, a que níveis?</i> <i>Se não, por que razão?</i> <i>Quais as tensões/dilemas com que o Director se confrontou?</i> <i>Como procurou ultrapassar essas tensões?</i>

<p>Decisões e estratégias na implementação do PAFC</p>	<p>Razões que levaram o director a concorrer ao projecto piloto de implementação do PAFC</p> <p>Estratégias utilizadas pelo director para motivar o corpo docente a implementar o PAFC</p> <p>Perceção do Director sobre as dificuldades sentidas na implementação do PAFC</p> <p>Balanço do Director sobre as opções organizativas da Escola, em termos de enquadramento das atividades de aprendizagem para a flexibilidade curricular</p> <p>Avaliação do director sobre as mudanças que poderão ter ocorrido ao longo da implementação do PAFC</p>	<p><i>Quais as mais valias de um Agrupamento TEIP na implementação do PAFC?</i></p> <p><i>Que estratégias utilizou para fomentar a implementação do PAFC por parte do seu corpo docente?</i></p> <p><i>Quais as dificuldades sentidas para a implementação deste projecto?</i></p> <p><i>Que avaliação faz das opções organizativas da Escola, em termos de enquadramento das atividades de aprendizagem para a flexibilidade curricular?</i></p> <p><i>Que mudanças se operaram ao longo da implementação deste projecto?</i></p>
<p>Relação com a comunidade escolar</p>	<p>Avaliação do Director quanto às relações estabelecidas com os diferentes parceiros da comunidade educativa</p>	<p><i>Como se relaciona com os diferentes parceiros da comunidade educativa?</i></p> <p><i>Como avalia essa relação?</i></p>

Anexo III - Transcrição da entrevista ao Director

Investigador- Bom dia! Relativamente à entrevista do dia de hoje sobre a temática “Desafios do Diretor na implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular em contexto T.E.I.P., já tem noção de que a sua entrevista servirá para análise. É confidencial e todas as declarações prestadas estão protegidas pelo anonimato.

Director- Sim.

Investigador- Vamos começar pelo bloco “Perfil do Diretor, percurso académico e profissional”. Idade, Sr Director?

Director- Cinquenta e dois.

Investigador- Situação profissional?

Director - Quadro de Nomeação Definitiva.

Investigador- Formação académica?

Director - Sou licenciado em História de Ensino. No meu tempo, ainda se faziam duas licenciaturas, fazia-se a licenciatura em História e, depois, a licenciatura em História de Ensino e depois posteriormente, uma quantidade de formação e fiz um curso de formação especializado na Gestão Escolar, já depois, muito recentemente, em 2010 ou 2011. Fiz esse curso em situação pós-laboral e mais nada. Mais nada, quer dizer, uma quantidade de formação, depois, na altura, independente, formação normal docente.

Investigador- Anos de serviço enquanto membro de uma Direção ou Conselho Executivo?

Director - Enquanto membro efetivo da Direção, desde 2000/2001... calculo eu, ou 99/2000. Se calhar, 99/2000, não tenho a certeza. Portanto... sim e, depois, fui sempre membro da direção, enfim, às vezes Vice-Presidente, quando era Conselho Executivo e, depois, posteriormente, em 2012/2013, a Diretora anterior aposentou-se e eu concorri depois como Diretor para o ano letivo 2013/2014. Portanto, sou Diretor desde 2013/2014. Terminou um mandato e estou, agora no primeiro ano, aliás, já estou no segundo ano do segundo mandato.

Investigador- Anos de serviço como Diretor?

Director- Como Diretor, são esses cinco, portanto cinco com este, que é o sexto.

Investigador- Cinco a seis anos... Motivações para o exercício do cargo de Diretor, em geral, e neste Agrupamento, em particular?

Director- Bom, em geral, eu, antes de vir para aqui (pausa). Eu sempre tive, desde que estou nas escolas, sempre tive muito interesse pelas questões da organização pedagógica, do equacionar a melhor forma de procurarmos que a escola fosse efectiva e fosse eficaz para a maioria dos alunos. Isto é uma preocupação que tenho, desde sempre, nas escolas e, portanto, não era daqueles professores que entrava e saía e ficava sossegadinho no seu

canto, metia-me sempre onde não era chamado, acho eu, um bocadinho e, enfim, tentava sempre ir um pouco mais além. Portanto, quando havia um problema, tentava sempre ajudar a resolvê-lo ou procurar a solução. Isto acontece-me desde sempre, praticamente desde que comecei a trabalhar. Depois, mais efectivamente, estive três anos numa única escola e ela é muito relevante porque, ainda por cima era fora aqui do continente. Foi nos Açores. A escola tinha passado do privado ao público, tinha muitas insuficiências de corpo docente. Nós estamos a falar dos anos 90, mas cá, no continente, era como se estivesse, enfim, no início dos anos 70 ou no início dos anos 60. Uma escola cheia de professores sem habilitação, com muitas dificuldades e em que, na altura, a Presidente do Conselho Executivo, com quem eu me dava, que era uma jovem local, licenciada em Português- Francês, praticávamos muitas ideias e colaborei muito com ela nesse sentido, diretamente, e depois assumi cargos dentro da escola, nomeadamente a Coordenação de Diretores de Turma que me pôs em Pedagógico e me pôs a discutir mais estas questões com o Governo Regional que promoveu muita formação porque começaram a tentar mudar a visão da escola na região e a região tem problemas muito sérios com a escola e com o acesso à escola, ou tinha, e acho que ainda mantém e, portanto, isso levou-me a dedicar-me muito a isso. Depois no ano seguinte, quando voltei dos Açores, vim trabalhar para uma escola pequena no Ribatejo. Nesta escola, eu nunca concorri a destacamento porque acho sempre que os professores devem ir trabalhar para onde concorrem e, portanto, se concorro para aquele sítio, é porque não me importo de lá trabalhar e, por esta razão, nunca concorri a destacamento. Quando voltei dos Açores, não consegui entrar em Lisboa que era o meu objetivo para me manter e entrei no Ribatejo e fiquei por lá a trabalhar um ano e, mesmo aí, me dediquei a fazer coisas como, por exemplo, fazer os horários do ano seguinte, onde eu já não estaria na escola. Mas tinha aprendido a fazer horários nos Açores e tinha aprendido a distribuir o serviço, ou feito a distribuição de serviço com a antiga Diretora que também tinha imensa dificuldade e que pagava sempre a alguém de outra escola para que lá fosse ajudar a fazê-lo e eu disse “Nós podemos resolver a questão!”. Depois vim cá no verão e falei com uns colegas que faziam horários e percebi mais ou menos a mecânica e depois, no ano seguinte, não só distribuí o serviço, como fiz os horários, lá nos Açores. Mesmo no ano em que me vim embora, deixei-os feitos antes de vir embora para aqui. E depois, quando cheguei aqui, prometi a mim próprio que iria ficar sossegadinho, mas não fiquei. No ano seguinte, convidaram-me para a Direção, para o executivo.

Investigador- E desempenhou as mesmas funções que teria desempenhado até aqui?

Director- E desempenhei essas funções aqui e, então, aí passei a desempenhar as funções, mas já com cargo, efectivamente. Efectivamente, aqui, e desde essa altura, fiquei sempre na Direção. Quando a Armandina, quando a Diretora anterior, que era uma pessoa que marcou a escola e que marcou muito o corpo docente da escola, eu achei que mereceria a pena, e eu estava também, de alguma forma, muito associado a esta perspectiva de escola, achei que mereceria a pena fazer um esforço, tinha mesmo interesse nisso e não era um esforço, era uma vontade de concorrer a Diretor. Se agora acho, cinco ou seis anos depois, que consigo mudar as coisas? Acho que se conseguem mudar pequenas coisas, não se

consegue fazer aquilo que nós achamos sempre, que (pausa) vamos construir um mundo (risos) que o mundo vai ficar mais lindo e maravilhoso, a seguir, não é? Portanto, isso não existe, mas podemos ir sempre fazendo pequenas mudanças e pequenas melhorias ou, pelo menos, fazendo as pessoas refletir sobre elas e procurando...

Investigador- Refletir... Cargos desempenhados no atual Agrupamento e noutras escolas?

Director- Aqui no Agrupamento, fui Diretor de Turma e depois vim para a Direção. Noutras escolas, sim, sobretudo, Diretor de Turma e Coordenador de Diretores de Turma.

Investigador- O balanço do percurso como docente?

Director- Como docente, eu, desde o princípio (pausa) quer dizer, como docente (pausa) já é muito tempo, mas, não, não porque eu, mesmo aqui nos cargos de Direção, tive sempre as turmas particulares que esta escola tem, os C.E.F.'s, sobretudo os C.E.F.'s. Tive sempre os C.E.F.'s. A minha preocupação, e acho que a minha preocupação como professor, é que a escola tinha sempre que chegar à maioria. A escola não pode estar (pausa). A escola, no sentido em que a vejo, e sobretudo a escola pública em Portugal (pausa). Estamos muito marcados pela escola pública, uma escola pública para todos. É uma ideia muito republicana, de que a escola é para todos e que todos têm (pausa) todos podem melhorar o seu percurso. Eu venho, se calhar, pelas minhas origens familiares (pausa). Eu venho de uma família sem qualquer instrução formal e uma das razões porque a escola me motivou, para já porque gostava de aprender e gostava de saber coisas e a escola me ensinava muito mais do que o meu dia-a-dia e o meu mundo me podiam propiciar. Essa é a questão de base. A segunda razão de base é perspetivar uma vida diferente. Eu vinha de um mundo rural e podia sair do mundo rural pela escola. Esta perspetivação, essa ideia de que, quer dizer, eu digo que é mudar de vida, mas, se calhar, é melhorar de vida, não é? Portanto, esta perspetiva da melhoria de vida que nós tínhamos da sociedade do século XX, que eu acho que nas sociedades do século XXI já se perderam, já se perderam porque atingimos todos, aqui na Europa desenvolvida e rica, atingimos todos um nível de bem-estar que essas questões já não se nos põem, não é? A não ser a um conjunto de excluídos que me preocupa, essencialmente. E é a esse conjunto de excluídos que temos que chegar, e estamos a falar de um grupo minoritário, um grupo mesmo muito minoritário, mas depois em escolas como a nossa, que é uma escola T.E.I.P. e que, portanto, se insere numa comunidade onde vivem as pessoas com mais dificuldades no grande espaço urbano, eles depois têm algum peso percentual e numérico e é para eles, sobretudo, que a escola, como a conhecemos e como a temos sempre feito crescer, não olhou ainda com atenção e era com esses que eu me preocupava sempre. Aliás, desde o princípio, como professor, foi sempre uma coisa que me preocupou.

Investigador- O máximo, então?

Director- Sim, a preocupação de chegar a todos e, sobretudo, chegar a todos pelo conhecimento. Na verdade, não sei se se consegue, mas há essa perspetiva e o conhecimento é libertador, também, das condições de vida que as pessoas trazem, não só

em termos pessoais, e também em termos pessoais, e isso é muito importante, sobretudo nas sociedades atuais em que as questões materiais não são tão importantes ou já não são tão relevantes, mas é muito importante o conhecimento como libertador e essa é uma preocupação que tenho desde sempre. Se calhar, pela minha área, as Humanidades, não é? Área de História.

Investigador- Balanço do percurso como Diretor neste Agrupamento de Escolas?

Director- Não é um grande percurso...

Investigador- São seis anos.

Director- Ainda não são, faz para o ano, só em junho, os seis anos. São cinco anos. Eu acho que se manteve, apesar de tudo, uma escola centrada em tentar encontrar soluções para esses alunos que têm dificuldades. Como estamos sempre dentro do sistema, às vezes, precisamos de um olhar um bocadinho externo. Um destes dias, pus-me a olhar para dados estatísticos muito gerais. Na verdade, os resultados que nós achamos sempre piores, têm vindo sempre, gradualmente, a melhorar. Depois, os professores dizem-me "Ai, mas nós não correspondemos a nada!". Correspondem. Os professores são os mesmos, os dados correspondem a alguma coisa. Portanto, correspondem, pelo menos, à impressão que os professores têm sobre as aprendizagens daqueles alunos e isto é uma coisa que, apesar de tudo, me deixa tranquilo. Depois, o que é que não me deixa tranquilo? O dia-a-dia, o constante dia-a-dia que depois ao final de semana, se eu olhar, aquilo a que me dediquei, do ponto de vista pedagógico, foram quatro ou cinco ou dez alunos no total de dois mil. Portanto, não é muito significativo, mas são esses que nos ocupam muito espaço e muito tempo na nossa cabeça, não é? E depois achamos que não funciona por esses. Não é verdade. Para a maioria, vai funcionando e vai funcionando sempre com algumas soluções imaginativas e criativas...

Investigador- Próprias de um T.E.I.P....

Director- Próprias de um T.E.I.P., que têm que ser sempre próprias de um T.E.I.P. porque, mesmo para aqueles que são a maioria, essa maioria ainda não está igual à maioria da população do país e, portanto, tem de ter sempre uma atenção particular.

Investigador- Um trabalho ainda a desenvolver...

Director- Sim.

Investigador- Passamos agora ao bloco “Percepções do Director na evolução do trabalho do gestor no contexto ação, perceção do Director sobre a evolução das políticas públicas de Educação”.

As políticas de educação têm sofrido alterações nos últimos anos. Qual é a sua opinião sobre essas alterações?

Director- Ponto um: eu acho que as políticas públicas de Educação não têm sofrido grandes alterações. O enquadramento que se lhes dá, o enquadramento operativo que se

lhes dá é que pode ter sofrido algumas perspetivas. O governo do Primeiro-Ministro Paços Coelho, com o Ministro Director Crato, levantou uma questão que está na ordem do dia do mundo, que é discutida no mundo que é voltámos a uma educação muito seletiva. A escola tem, sobretudo, uma função que é a de selecionar os melhores e a esses melhores dar as melhores vantagens. Não têm a perspetiva que eu tenho e que eu acho que a maioria das Ciências da Educação e o que o geral das Ciências da Educação traz que é que temos que chegar a todos e temos que enquadrar todos, dentro das suas possibilidades e das suas capacidades e a esses todos possibilitar o crescimento num mundo melhor. Mas, de facto, mesmo neste tempo em que se procurou, se promoveram algumas medidas que tinham essa intenção. A escola não perdeu o seu objetivo porque a escola democrática portuguesa, que vem desde a Revolução, eu não tenho essa noção, aliás tenho essa noção como aluno, não é? Tive como aluno, nós, como alunos, não temos noção...

Investigador- Na altura, não pensamos nisso...

Director- Não tratamos disso, mas se nós olharmos para ela, ela desde sempre que faz esta perspetiva, a de chegar ao maior número de alunos, ao maior número possível de população e dar-lhes, a todos, o melhor. Na verdade, aquilo que nos anos 80, quando eu era aluno do ensino secundário, os adultos relevantes da minha vida achavam que o melhor para mim era fazer um curso superior e era ser licenciado... A maioria dos pobres ainda pensa isso para os seus filhos. Eu acho bem que pensem e, se calhar, de facto, a sociedade quer que a maioria seja licenciada. Eu estava neste fim de semana a olhar para um jornal e falava-se da imensa dificuldade que há em recrutar gente com competências em T.I.C., e nós achamos que isso é uma coisa vulgar, ou seja, e quando falamos em competências em T.I.C., queremos operadores, mas queremos, sobretudo, gente que tenha uma capacidade de refletir sobre as T.I.C., especialmente ao nível da engenharia. Nós temos que nos esforçar para dar uma educação de qualidade e superior à maioria e aos outros. Em muitas reuniões e até com Diretores, fala-se muito da questão de que as profissões mais práticas, aquelas mais simples de se conseguirem não têm público, mas ainda bem que não têm público. É sinal de que nós já ultrapassámos isso. Na verdade, se nós precisarmos, o mundo está cheio de gente disponível para vir trabalhar e querer fazer essas coisas cá, portanto, se calhar, vamos deixá-los vir que, se calhar, aos filhos desses já vamos pedir que não façam isso, mas que eles sejam engenheiros também. Portanto, essa é uma questão que (pausa) já não sei porque é que estava a falar disto...

Investigador- Estava a falar das políticas... Se têm sofrido alterações...

Director- Ah, das políticas... exatamente! O que eu acho, de facto, é que a escola, essa escola quer que todos cheguem àquilo que se considerava o ideal. Esta escola pública, que é o ensino superior se mantém e se manteve e, portanto, ela não consegue, apesar de alguns influxos aqui e ali, ela não consegue alterar a sua meta final, que é essa. Quer dizer, na verdade, depois acaba por ou tornar desconfortável ou dar argumentos até dentro da escola...

Investigador- A forma como aplica...

Director- A forma como aplica é que pode ser diferente, mas, de facto, o objetivo global não se altera, a meta final não se altera grandemente. E aliás, desde os anos 90, que as questões que estão agora em cima da mesa, estão em discussão, desde a reforma do Ensino Básico, pelo então Paulo Abrantes, que faz um conjunto de orientações para as escolas sobre a forma de gerir o currículo, enfim, que depois também são postos na lei, tudo isso. Estamos a falar dos anos 90, já passaram vinte anos e continuamos nesta medida. Aliás, isto deve ser da mentalidade portuguesa, nós gostamos de estar sempre no topo das Ciências da Educação a nível mundial.

Investigador- Que mudanças considera terem sido muito significativas para o desempenho das funções do Diretor?

Director- Houve mudanças que ainda não tiveram significado, que ainda não têm significado. Há uma coisa que a escola portuguesa tem que é uma característica, que é o Diretor não é um Diretor, mas é um professor que assume funções, portanto é um colega que assume funções. A perspetiva que eu acho quando sai o novo enquadramento legal, era que isto se alterasse, que, progressivamente, houvesse uma figura hierárquica dentro da escola, junto do corpo docente. Eu, acerca disso, enfim, tenho opiniões que não me apetece falar delas, mas eu acho que isso é um processo que depende muito de quem está à frente, de quem é o Diretor, não depende do princípio legal como é nos outros países e nós temos visto isso. Eu tenho visto isso e os colegas também calculo que tenham visto, pela imensidão de projetos europeus que temos aí, pela circulação por escolas europeias (pausa). A função do Diretor, em Portugal, é apenas aquele que naquele momento desempenha as funções e não é, verdadeiramente, o papel do responsável máximo e do responsável hierárquico, do superior hierárquico dentro de cada escola. Apesar da tentativa que a lei traz dessa mudança, tornar o cargo unipessoal, tornar a responsabilidade unipessoal.

Director- A tentativa de hierarquizar, não,... criar um sentido de hierarquia, faz sentido... A vantagem da escola democrática em Portugal foi que, de repente, cresceu muito e como cresceu muito e Portugal não tinha um corpo docente, nos anos 70, um corpo docente necessário para a quantidade de população escolar que chegou às escolas, porque também não só os poderes públicos pensaram que tinham que fazer escolas para todos, como também todos quiseram ir à escola. Portanto, todos quiseram dar aos filhos aquilo que não lhes podiam dar anteriormente, mas é um conjunto de medidas que as pessoas falam, mas que significaram também um salto democrático. O fim das escolas profissionais e comerciais que havia na altura, antes do 25 de abril, que as pessoas agora acham que foi um erro imenso, foi um salto democrático. As pessoas sabiam que aquilo correspondia a uma divisão social muito marcada e muito característica e, portanto, era necessário dar esse salto e fazer de forma diferente. Agora, já podemos ter escolas profissionais, até já há filhos de professores em escolas profissionais, portanto, um sinal de que as coisas até podem voltar a funcionar. Tivemos que dar algum tempo, mas isto também faz parte da nossa estrutura. Dizemos sempre mal do nosso passado recente e achamos que podíamos ter feito sempre melhor... e podíamos, mas, de facto (pausa).

Investigador- E isso influenciou as mudanças que houve no papel do Director...

Director- Não, este sentido da democracia básica que nasce em 75, com o “Verão quente” e depois naqueles momentos seguintes, faz com que as escolas fossem geridas num ambiente de assembleia. Era um ambiente de assembleia e depois alguém tinha que assumir alguma responsabilidade, porque os salários tinham de ser pagos, mas era um ambiente de assembleia, portanto, este ambiente de assembleia foi-se enquadrando legalmente. Foram criados os Conselhos Executivos, depois de Executivos, passou a Executivos, já com essa intenção de que houvesse quem executasse decisões, normas e regras e depois, finalmente, o Diretor. Na verdade, isto tudo parece que é um longo período, mas foram vinte anos, nem vinte anos, não é? Portanto, estamos a falar, de facto, de uma mudança que vai agora assentar. Porque é que eu acho que é importante haver alguma estrutura hierárquica dentro da escola? Porque era absolutamente necessário que aquilo que nós chamamos as “direções intermédias” adquirissem poderes e, quando adquirem poderes, adquirem competências para fazer coisas, como um Coordenador de Departamento ou um Diretor de Turma tem que poder chamar à atenção um colega sobre um trabalho que não está a correr bem e não o pode fazer, neste momento, porque vivemos todos num ambiente de camaradagem, somos todos iguais. Portanto, são estas questões que vão levar algum tempo, mas eu acho que elas vão acabar por se desenvolver e por se criar dentro das escolas, mas vão levar algum tempo. As pessoas que trabalham noutros sítios sabem que têm chefes e que têm responsáveis e que, às vezes, não concordam com eles, mesmo em ambientes públicos. A minha irmã é do mundo da Enfermagem, ela própria agora é chefe, que eu acho que, às vezes, toma decisões que os outros contestam, mas as pessoas acatam, porque sabem que há uma responsabilidade. Isto é alguma coisa que nas escolas vai levar algum tempo, porque estamos num nível de igualdade ou criámos este princípio de igualdade.

Investigador- Assim sendo, quais considera serem as expectativas dos seus pares em relação às funções atuais de um Gestor Escolar ou Director?

Director- Tenho dificuldade em pensar nisso, aliás não sei se tenho dificuldade, se não tenho pensado nisso (pausa). Tenho dificuldade em pensar nisso. Não tenho olhado para isso, se calhar (pausa). Eu acho que, no geral, quando se chega a um certo ponto, sobretudo quando a mudança está tão próxima e que se está sempre a falar em mudança, as pessoas assustam-se como a mudança, como toda a gente, é normal. As pessoas querem que, em caso de mudança, haja verdadeiramente um chefe que mande fazer porque, quando manda fazer, ele assume uma responsabilidade do que manda fazer e as pessoas dizem que a responsabilidade do que fizeram não é delas porque as mandaram fazer. Na escola eu acho isto muito difícil. Eu espero sempre que as pessoas sejam capazes de fazer sozinhas. Eu digo sempre que os professores não são operários. Eles não estão a “apertar porcas” porque os mandaram fazer assim. Eles têm que pensar porque estão a lidar com pessoas. Os miúdos são pessoas, pensam, também pensam, portanto, e temos que pensar sempre, temos que ser capazes sempre de dar a melhor resposta a esses miúdos e, portanto não podemos agir sempre da mesma forma. A ideia de que igual para todos é que é certo e justo, não é verdade. Em cada situação, temos que ser capazes de reconhecer a melhor

forma, por isso, apesar de a maioria preferir um chefe que mande, eu acho que continua a haver na escola muita gente que acha que deve ser o próprio a tomar as decisões e a enquadrar essas decisões.

Investigador- Vamos passar, agora, a analisar o olhar do Director sobre o gestor, percepção do Diretor sobre o seu trabalho enquanto gestor da organização, os dilemas e tensões que se enfrentam. Assim sendo, o surgimento do P.A.F.C., Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular, suscitou mudanças na sua atuação como Director?

Director- Não, acho que não. Aliás, o P.A.F.C., para nós (pausa). A nossa escola, por ser T.E.I.P., já tinha há muito tempo... Eu acho que liberdade todas tinham, vontade de o fazer é que não tinham. A escola, já tinha pensado há muito tempo que tinha que arranjar soluções para algum público que não era tão enquadrável, do ponto de vista formal, na escola. Portanto, isto era uma discussão, enfim, era um assumir dentro da escola que procuraríamos soluções para todos os alunos. Eu acho que esta questão já nem era muito nova. Quando o P.A.F.C. surge, eu não achei que fosse uma alteração assim tão profunda. Na verdade, o que é novo é a designação que damos às coisas. Na verdade, já trabalhávamos assim, desta forma. Trabalhamos bem assim, se calhar, nem todos trabalhamos bem assim. Precisamos de melhorar? Precisamos. Precisamos de mais formação? Precisamos de mais formação. Precisamos de fazer melhor o que estamos a fazer? Precisamos disso tudo. Mas, de facto, nada era assim absolutamente tão novo. Depois, aconteceu aqui uma coisa que me deixou muito desasado, confesso, verdadeiramente desasado, enquanto Diretor! Foi preparar, fazer a preparação do trabalho e eu, desta vez, fiz aquilo que, se calhar, em anos anteriores, a escola não tinha feito muito que foi utilizar as instituições, as instituições próprias. Isto foi tudo discutido em Conselho Pedagógico, apesar de no Conselho Pedagógico eu ter um papel importante e aquilo que eu proponho, no geral é aceite ou discutido, mas é aceite, portanto apesar disso não posso dizer que foi uma decisão tomada por mim. Ela foi passada por mim ou passada por um grupo de pessoas do Conselho Pedagógico, mas foi tomada em Conselho Pedagógico. E quando estávamos a fazer a distribuição de trabalho, a escola muda. Esse ano era um ano de concurso e a escola muda.

Investigador- A escola... quando fala da escola, fala dos professores que estavam nos quadros?

Director- Falo dos professores que estavam nos quadros, os contratados, os QZP's que estavam cá...

Investigador- Os quais estavam já habituados à metodologia T.E.I.P....

Director- Os quais estavam já habituados à escola e ao mundo da escola e, de repente, essas pessoas vão-se todas embora. Eu chego a setembro desasado, sem vontade nenhuma de fazer sequer coisa alguma. E, confesso, que andei (pausa). Naturalmente, o ano seguiu e iniciou-se normalmente, as coisas começaram a correr, mas eu andei muito tempo até me apetecer voltar a pegar nisto. Aí é que eu acho que em termos institucionais do

Ministério, é preciso pensarmos “Nós queremos melhorar” e isto também é o discurso público e político, “Queremos melhorar”, então temos de pensar em algumas coisas anteriores. Portante e era aqui uma discussão que tinha que ser feita, uma discussão sobre a forma como afetamos os quadros das escolas e da possibilidade de esses quadros (pausa). Repara, se eu vou para uma escola que sei que lá vou ficar por um ano ou que se pode lá ficar só por um ano, eu não estou nada preocupado com o assunto: “Eu tenho uma população muito difícil, já sei que quando chegar aí a maio, isto acaba e vou me embora e trato da minha vida”. Se essa pessoa vai lá ficar o resto da vida, vai pensar: “O que é que eu faço com esta população difícil?”. Portanto, e isto (pausa). Não vale a pena as pessoas dizerem: “Ai, todos trabalhamos em todos os sítios!”. É verdade, todos trabalhamos em todos os sítios, mas a forma como trabalhamos é muito relevante e muito diferente. E essa diferença pode ter resultados diferentes. Quando nós fazemos um trabalho destes, como o da Flexibilidade e Autonomia Curricular, para pensarmos o que é vamos fazer com isto, temos que ter pensado sobre o que é que temos. E para sabermos o que é que temos, temos que trabalhar para os alunos e conviver com os alunos e com a população em geral e, portanto quando pegamos nisso é que somos capazes de pensar e de fazer propostas. As propostas que tínhamos feito, eram aquelas pessoas que as tinham feito, portanto aquelas pessoas tinham pensado sobre elas, agora nós, naturalmente, podemos vendê-las a quem chegou, mas, na verdade, o que era bom era que elas tivessem sido tomadas por quem as esteve a executar e não por quem vem de fora. Portanto, isto deixou-me ali um bocadinho perdido, no início do ano letivo em que iniciámos, não foi este, foi o anterior em que iniciámos o projeto. Sobretudo por isso, porque achei que há aqui coisas que não (pausa). Há aqui um (pausa). Eu oiço os outros colegas Diretores (pausa). Há aqui um assumir-se coisas, propomos coisas que não têm eficácia, por causa de condicionantes que nós não podemos controlar.

Investigador- Mas, quanto à sua actuação enquanto Director, acha que notou alguma diferença na aplicação do ...

Director- Há, sobretudo, um voltar às questões pedagógicas e eu acho isso importante,... que o Diretor assuma, cada vez mais, um papel relevante na tomada de decisões pedagógicas e eu considero que esta Autonomia e Flexibilidade Curricular pede muito isso, que a escola crie a sua própria forma de atuar e, para isso, naturalmente, o Diretor tem de fazer parte dessa forma de atuar. É importante que o Diretor deixe de ser apenas aquele que é o gestor administrativo e também curricular porque vai fazendo algumas coisas, mas que assuma um papel relevante nessa gestão curricular e que assuma, de facto, a capacidade de responder às questões que se levantam à escola.

Investigador- Já falámos um pouco sobre isto, mas quais as tensões e dilemas com que o Director se foi confrontando, desde que surgiu o P.A.F.C.?

Director- Bom, essa história da qual estive a falar (pausa) das pessoas que deixaram a escola, foi o ponto, foi o ponto, mesmo, porque depois tu pensas... porque temos sempre dúvidas, achamos sempre que a nossa perspetiva não chegou às pessoas, que não fomos capazes. Quando tu tinhas um grupo e, repara, estamos a falar também de um

Agrupamento que não é facilmente administrável (pausa). Tu não consegues fazer uma reunião com a totalidade do corpo docente, não se consegue, não vale a pena! Com cento e cinquenta, cento e oitenta ou duzentas pessoas, tu não fazes uma reunião de trabalho. Faz-se um plenário, mas não é uma reunião de trabalho. Uma reunião de trabalho tem que ser, enfim, uma coisa administrável. E portanto, de facto, já me perdi na pergunta...

Investigador- As tensões e os dilemas que enfrentou...

Director- Era esse, sobretudo. Depois, a minha questão fundamental (pausa). Há sempre aqui esta questão que é muito da escola... Como é que eu passo de uma escola que ensina para uma escola que aprende? Essa é que é a questão de base. Como é que eu ponho os alunos a aprender mais, sem ter os professores a ensinar tanto? Eu não preciso que as pessoas ensinem tanto. Por isso é que os alunos aprendem mais? Isso é que é uma questão. Mesmo nas discussões pedagógicas, nas mais sérias, isto é uma questão que se levanta sempre, não é? Como é que nós conseguimos trabalhar? Como é que os alunos aprendem mais? Que formas é que há para os alunos aprenderem mais, sem ser... (risos) sem ser utilizando...

Investigador- O método tradicional...

Director- O método tradicional. Porque os professores sentem-se seguros e o período anterior propôs muito isso. Os professores sentem-se seguros, apenas, e isto é a conversa habitual. A generalidade dos professores sente-se seguro quando diz “Ai, eu já dei a matéria. Isto foi dado, por isso, se eles não sabem, não é responsabilidade minha!”. Mas é, também, responsabilidade desse professor, porque, quer dizer, ele deu a matéria, mas não a deu porque ninguém a quis! Não é? Portanto, como é que eu faço com que mais gente aceite aquilo que os professores querem fazer? E, para isso, o que é que preciso de fazer? Esse, para mim, é sempre um dilema de base porque, quer dizer, eu não estou a dizer que as pessoas fazem mal, estou a dizer é que as pessoas têm de fazer diferente para ter melhores resultados, ou não... ou não, se calhar, têm de fazer da mesma forma, melhorando apenas algum aspeto aqui ou ali. Mas, de facto, é verdade que dificilmente mexemos na população escolar que temos. É esta que temos e é com esta que temos de trabalhar. Portanto, se calhar, para esta, temos de arranjar outras soluções, quando estas não funcionam.

Investigador- Ainda com base nas tensões, como tem procurado ultrapassá-las? Um corpo docente que se foi embora, um novo... Como assume o seu papel de Director?

Director- Tens de pegar nas pessoas que tens e ires fazendo com que cresça à volta daquele grupinho de pessoas que tu sabes que pensam como tu ou que têm as mesmas preocupações que tu e esperar que esse grupo se vá alargando e que vá crescendo cada vez mais.

Investigador- Passamos, agora, ao penúltimo ponto “ Decisões e estratégias na implementação do PAFC”, dando-nos a conhecer as razões que o levaram a

concorrer ao projeto-piloto em análise. Quais as mais valias de um Agrupamento TEIP na implementação do PAFC?

Director- Já disse, um bocadinho, anteriormente. Eu acho que faz parte da cultura da escola. Não estou a falar de outras escolas. A ideia do P.A.F.C. é que cada escola deve assumir, deve ter capacidade de responder àquilo que lhe é pedido e aquilo que é pedido é formar a próxima geração, de uma forma mais eficaz e melhor do que se formou a anterior. Ou seja, não pararmos de melhorar essa capacidade de formar e de melhorar a geração seguinte ou seguintes. E, para isso, temos de arranjar respostas adequadas à população que temos. Cada escola tem uma população diferente e deve ser capaz de o fazer para a sua escola. Por isso, quando falamos de autonomia, é isso. É sermos capazes de, autonomamente, descobrirmos ou, enfim, irmos perseguindo a melhor forma de fazer isso. Essa é a vantagem. O que é que me levou a concorrer a este projeto? Porque o Agrupamento X já faz isso há muito tempo, procura, de facto, enquadrar da melhor forma a população que tem, portanto, essa seria uma forma de tornar a questão mais eficaz, mais direta.

Investigador- Então, essa foi a razão pela qual concorreu?

Director- Essa é uma das principais razões. Depois, naturalmente, que tinha vontade, porque dentro da própria escola há algumas pessoas que já fazem de forma diferente e que procuram melhores soluções e se estes professores adquirissem visibilidade no contexto da escola, podiam chamar mais pessoas a fazer dessa forma, não é? Que pudessem alargar por contágio, digamos assim, essa forma de trabalhar. Essa foi a segunda intenção. A primeira, esta mesma, de criar uma escola que se distinga: “Eu sei que estou em X e como estou em X, sou diferente!” As pessoas têm sempre muito medo: ”Ai, os miúdos depois mudam e as coisas são diferentes!”. Pois, mas já sabemos que são diferentes.

O que é importante, e eu fico contente, é que “Eu sou capaz de sobreviver noutra sítio, apesar da diferença. Eu reconheço a diferença e sou capaz de lá sobreviver!”. Temos de ter cuidado quando preparamos as gerações futuras.

Investigador- Considera que o facto de um Agrupamento ser T.E.I.P, traz vantagens para a implementação do P.A.F.C.?

Director- Se não traz, devia trazer porque os T.E.I.P. tiveram sempre e foram sempre, eu acho que não fugindo da lei porque a lei sempre o permitiu, foram sempre chamados a encontrar soluções mais específicas e mais particulares para as populações que servem, não é? Por isso... se não traz, se as escolas T.E.I.P., e eu acho que a Escola X já fez isso, ainda não tinham pensado que tinham essa função e essa responsabilidade, deviam-no ter feito. Portanto, é uma vantagem já ter pensado nas questões e, agora, ter uma forma de as enquadrar e de as tornar mais simples e fáceis.

É sobretudo, capacidade de a escola ir encontrando as soluções, ir encontrando novas soluções ou, pelo menos, vestindo de novo algumas sugestões que já existem, dar-lhes uma nova roupagem, uma nova coloração, um novo aspeto.

Investigador- Que estratégias utilizou para fomentar a implementação do PAFC por parte do seu corpo docente?

Director- No início do ano, de um ano para o outro, criámos a ideia de equipas educativas, a ideia de que o mais importante é centrar o trabalho no conselho de Turma. E, depois, procurámos rentabilizar isso, de alguma forma. Em vez de eu ter um Conselho de Turma, eu tenho uma equipa que acompanha duas ou três turmas e tentar rentabilizar isso. Isto é alguma coisa, nós somos animais de hábitos, estamos muito formatados no nosso “conselhinho” tradicional, na forma como o gerimos. Isto vai levar algum tempo a avançar, mas esta é uma ideia que já está executada na organização e distribuição do serviço e que eu acho que vai levar algum tempo. Porque também há aqui uma necessidade, que é a necessidade de as pessoas trabalharem entre si, em conjunto, os professores uns com os outros. Também é uma coisa que tem muito pouca tradição entre nós, lá pelo nosso espírito judaico, sei lá eu (pausa). Cada qual faz melhor que o outro, sei lá... e somos egoístas, isolados e tal... (risos). Temos muita dificuldade, temos muita dificuldade em assumir que o colega faz melhor que nós e, repara, não acho nada que tenha de andar para aí a dizer aos quatro ventos que “O Zé é melhor que eu!”. Não é isso que me interessa, o que me interessa é que eu consiga aprender com isso, melhorar a minha ação com isso. Sobretudo, o que me interessa é que eu fique com dúvidas, quando eu acho que estou a fazer muito bem. Isso é que importa, isso é que me importa, que eu crie essas dúvidas. O trabalho de equipa poderia ajudar a fazer isso. Penso nisto desde o ano da formação profissional em escola, em estágio. Eu tinha uma colega que geria trabalhos de grupo de uma forma (pausa). Adorava aquela turma de 7º ano dela. Dizia “Ah, os miúdos são diferentes...”, “Pois, se calhar são”. Entrava naquela turma e a gestão do trabalho de grupo era sempre fantástica. Eu nunca conseguia fazer aquilo. Isto era uma coisa que me aborrecia, aborrecia-me e aborrece-me. A minha orientadora de estágio dizia-me sempre: “ Olhe, não consegue fazer aquilo, mas faz outras coisas bem. Então, se calhar, tente melhorar essa, mas não fique preocupado com essa, centre-se nas outras. “ E é isto que nós... quer dizer... não é fazermos para copiar, fazemos para refletir: “Porque é que eu insisto numa atividade, numa tarefa que não consigo fazê-la ter sucesso?”. Então, eu trabalho com aquelas que tenho. O trabalho de equipa poderia permitir isto (pausa). Até me podia permitir, porque eu sei que o meu colega do Conselho de Turma trabalha muito melhor determinado aspeto, pedir-lhe a ele: “Olha, eu preciso disto trabalhado com esta metodologia, porque é não fazemos um D.A.C. disto e aproveitamos também a minha matéria?”. Isto são coisas que levam algum tempo porque as pessoas não partilham o que estão a fazer. Levam tempo, mas eu acho que avançaremos aí também um bocadinho. Levam tempo, sobretudo, porque a organização curricular da escola básica portuguesa é completamente estúpida. Os miúdos têm uma quantidade imensa de espartilhos, como se o conhecimento estivesse dentro de gavetas e, portanto, era muito diferente se tivéssemos cinco ou seis disciplinas básicas fundamentais, em vez

de termos dez, não é? Ou se tivéssemos quatro ou cinco (pausa). Eu acho que cinco era o ideal e, depois a partir daí, os vários assuntos centrariam nas várias disciplinas de uma outra forma e, portanto, teríamos equipas mais pequenas, mais concisas, seria muito mais fácil. Mas isto, são outras questões. Eu acho que levava algum tempo, mas a escola podia fazer isto. Tem autonomia para organizar o currículo, mas tem medo. As pessoas têm medo... porque eu agora digo: “Para o ano acabamos com a História e a Geografia e criamos uma área de Ciências Sociais” e junto os dois conteúdos e ficamos com Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, uma língua estrangeira e Língua Portuguesa. A segunda língua estrangeira entra de uma forma, uma espécie de apêndice ao currículo, em que os alunos têm que fazer, pelo menos, não sei quantas horas de língua estrangeira. Podíamos fazer isto tudo. Mas as pessoas têm medo de se organizarem assim. “O que é que acontece aos miúdos se o Quim se for embora?” e depois... “Ai, mas como é que eu dou os programas?”.

Investigador- Teria uma escola contra si, então?

Director- Não sei se seria uma escola contra mim, mas é preciso algum tempo para as pessoas pensarem que isto funciona assim. E depois, também tens de pôr isto aos pais. Os pais, e sobretudo, os pais do Agrupamento de Escolas X...

Investigador- Foram educados com um currículo...

Director- Foram educados com um currículo e, sobretudo, eles foram o resultado daquela escola e, no geral, os pais do Agrupamento de Escolas X foram mal preparados naquela escola. No geral, foram os excluídos daquela escola. A maior parte dos pais não concluiu o 9º ano. As mães, a quem os pais entregam isto porque a mãe é melhor na escola diz: “Ai, não, não, não! E depois onde é que está a História? Onde é que estão as Ciências?”. Portanto, tudo isto faz parte da...

Investigador- Da cultura da escola...

Director- De uma cultura de escola que leva muito tempo a mudar a implementar, não é?

Investigador- Então, tem sentido dificuldades no processo de implementação do P.A.F.C....

Director- Claro!

Investigador- Quais e por parte de quem?

Director- Tem, sobretudo, a ver com as pessoas acharem sempre que lhes estou a pedir mais coisas. Eu não estou a pedir mais coisas, estou a pedir que façam de forma diferente as mesmas coisas. Aliás, até gostava que percebessem, e isto é claramente a minha intenção, que a escola pode ficar menos cansativa, pode ficar mais leve para os docentes, se trabalhassem de uma forma diferente. Temos é que nos organizar melhor. Temos de ser capazes de trabalhar com os outros e termos verdadeiramente um trabalho de equipa e acreditarmos que os outros fazem muito bem e que não sou só eu que faço. Isto cansa-

me e é aí que tenho dificuldades. A maioria dos professores diz: “Ai, eu faço assim e não vou mudar agora só por causa disto, porque daqui a não sei quanto tempo, vêm-me dizer que era da forma contrária”. Isto também me aborrece porque há muito tempo que se diz que é assim. E as pessoas dizem: “Ai, se me deixassem fazer, eu teria feito não sei o quê!”. Então, agora, que deixam porque é que não faz? Nestas coisas, as pessoas têm muito poucas capacidades...

Investigador- E não têm recursos...

Director- E não têm recursos. E estamos todos nos cinquenta anos e as pessoas, quando chegam aos cinquenta anos, ficam um bocadinho mais lentas e com menos capacidades de inovar.

Investigador- Que avaliação faz das opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das actividades de aprendizagem para a flexibilidade curricular?

Director- Não faço ainda, ainda é cedo para fazer. Vamos ver, agora, as notas do primeiro período. Este período estou muito estressado, mas acho que ainda é muito pouco tempo, não podemos avaliar as coisas tanto em cima (pausa). Estamos com dois anos, não fizemos, ainda um ciclo de ensino todo. Eu estou muito preocupado... preocupado, não. No primeiro ciclo, os professores já trabalham todos muito sozinhos, mesmo quando são dez professores de uma turma, trabalham todos muito sozinhos como se trabalhassem todos com coisas diferentes. E trabalham, aparentemente, coisas diferentes, mas o seu objeto de trabalho é o mesmo: os alunos. Os professores do 1º ciclo ainda trabalham mais sozinhos porque eles estão mesmo sozinhos ou geralmente sozinhos e essa é uma área que me preocupa, essa área do 1º ciclo e da forma lhe podemos dar algum ânimo... de alguma forma... (pausa).

No 2º e 3º ciclos (pausa). Vamos ter que dar mais tempo. Os professores estão no segundo ano. Os professores que começaram. Os professores do primeiro ano, este ano são, praticamente, todos novos. Tem-se feito algum trabalho, mas ainda devagar com essas pessoas. No 2º e 3º ciclos... temos ainda que dar tempo. Temos que deixar as pessoas acomodarem-se àquilo que têm e perceberem e começarem a dizer o que não está bem, o que está bem. Temos que dar mesmo possibilidade de as pessoas dizerem o que não está bem, o que não funciona. Acho que temos que ser capazes de dizer que as aulas de 45 minutos não funcionam, as de 50 minutos não funcionam. “Como é que nos vamos organizar?” As pessoas têm de ser capazes de pensar mais sobre as coisas, pensar mais, não, reagir mais. Não nos mantermos na tradição só “porque é assim e a escola já existe assim há duzentos anos e é assim que funciona.” Se achamos que não funciona, temos de pensar metodologias, não é preciso mudar tudo, mas sermos capazes de pensar onde é que é preciso mexer para irmos, mudando, pouco a pouco.

Investigador-Finalmente vamos focar o último ponto sobre o “[Papel dos agentes escolares como medida de suporte à acção pedagógica.](#)”

Como se relaciona com os diferentes parceiros da comunidade educativa? Como avalia essa relação?

Director- Se calhar, aí, bom (pausa). A comunidade educativa é a escola, os professores, os alunos e os pais. Eu acho que a escola X tem uma preocupação e eu mantenho-a, não sei se ela passa depois para todo o lado, que é mantém uma relação muito próxima com os pais, com os pais diretos, com os responsáveis pela educação dos miúdos. Essa parte é uma coisa que me preocupa. Gostava de ter mais pais na escola. Confesso que se devia fazer mais alguma coisa de mais global. A sociedade portuguesa, nestes sítios suburbanos mais pobres, não está muito cheia de entidades e de responsáveis. Se nós formos ver, temos associações de pais que representam vinte pais em dois mil. As associações e as entidades que existem fora de escola têm muito pouco significado. A escola, apesar de tudo, mantém uma relação muito boa com a Unidade de Saúde Familiar, somos parceiros. E temos contactos muito prestáveis e úteis com a G.N.R.- Escola Segura e com aquelas entidades mais institucionais, como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia... Com essas instituições, temos. Agora, o que eu gostava mais de ver e de ter aqui dentro era uma associação de africanos com mais peso. Mas quem é a Associação de Africanos? Que peso tem?

Investigador- O Agrupamento de Escolas X não tem, pois não?

Director –Tem. A Associação de Africanos do conselho Vila Franca de Xira tem sede aqui em X. Só que, qual é o peso daquela associação junto (pausa). Não há uma associação cabo-verdiana, por exemplo. Eu gostava que houvesse. Não há uma associação de ciganos. Há aí um núcleo da pastoral dos ciganos da igreja Católica, mas não tem representatividade dos nossos ciganos daqui... com os quais vamos tendo alguns contactos. Isso tudo se transforma e que isso tudo seja pensado e que a escola se adapte ou procure soluções que sejam propostas por essas pessoas, é muito difícil ou isso não acontece, não é? Na verdade, isto é uma coisa que me está na cabeça há muito tempo, eu gostava de fazer uns inquéritos nas redes sociais, que nos permitem fazer um conjunto de perguntas a uma generalidade de população. Pela pouca experiência que temos na área, o que me ocorre é sempre uma visão mais conservadora. Eu acho que quem pensa, quem estuda, deve propor as soluções e depois elas devem ser preparadas e vendidas, vendidas significa oferecidas às pessoas, de uma forma que as pessoas percebam o que estamos a fazer. Nós temos de ser mais capazes de explicar melhor o que fazemos e também pedir a opinião. Já estamos num nível de desenvolvimento do pensamento em determinadas questões que a população, em geral, que sai todos os dias de transportes ou de carro para trabalhar e se depara com quarenta minutos de fila para chegar ao trabalho ou ter de arranjar lugar para estacionar, tanto ao pé de casa como ao pé do trabalho (pausa). Estas preocupações retiram-lhes capacidade de se afastar e de refletir sobre aquilo. Para isso, há um conjunto de pessoas, isto é uma vantagem das cidades contemporâneas, há um conjunto de pessoas na universidade que tem capacidade de pensar e de refletir sobre essas questões. Agora nós devemos ter capacidade de pegar nessa informação e transmiti-la de uma forma clara e simples à população que servimos, de forma a que essas pessoas

percebam o que estamos a fazer e acreditem em nós. De facto, as instituições precisam que os outros acreditem em nós, todas elas.

Investigador- Então, ainda está a pensar promover mais algumas estratégias para envolver a comunidade escolar com a escola?

Director- Sobretudo, para dar mais informação às pessoas, para preparar as pessoas para mudanças progressivas. A ideia de que aquilo que elas tiveram em crianças, enquanto jovens, que é o modelo de escola que elas têm dentro da cabeça delas, que vamos tentar alterar esse modelo de escola, por esta ou por aquela razão. Essas razões têm de ser claras para que elas não se sintam inseguras, não se sintam medrosas com o que vai acontecer.

Investigador- O que é que usa, atualmente, para fomentar esta relação?

Director- O contacto direto é muito comum. A facilidade com que os pais vêm aqui falar connosco é muito comum. Os Diretores de Turma e a forma como falam com os pais e a informação que nos chega desse contacto é, também, muito comum. O contacto pessoal não se deve ter perdido. O e-mail é um instrumento muito importante e também o facebook da escola que as pessoas usam muito para contactar. Principalmente para dar na cabeça das pessoas que é sempre o que acontece agora. Isto é uma coisa que a escola tem pouco tempo para fazer, ao contrário do que se acha, que é as porque escolas podem fazer porque têm muita gente preparada para o fazer... É verdade, a escola tem uma grande quantidade de gente com formação superior, mas é suposto que essa gente se dedique ao que me preocupa que é o ensino, o trabalho com os alunos, não é? Portanto, não está a fazer documentos para apresentar à sociedade. Isso tem de partir de outros (pausa). Isto é uma questão que me preocupa.

Investigador- Como tem realizado a gestão de recursos humanos e matérias, tendo em vista o sucesso dos alunos?

Director- É também o enquadramento da escola dentro do P.A.F.C. A escola já fazia uma gestão de recursos materiais e de recursos humanos, sobretudo, muito... que nós achávamos que era a mais adequada possível para a população que temos, não é? Para a população escolar que temos e para a perspetiva que temos de enquadrar essa população escolar ou para as formas que encontrámos de enquadrar essa população escolar e, portanto, continuamos a fazê-lo. O P.A.F.C. permitiu uma coisa que me preocupava há muito tempo. Nas sociedades contemporâneas o ser capaz de falar em público, de responder a questões, o ter uma forma clara de se estar é muito importante. A entrada da Comunicação no currículo, como uma área curricular autónoma, para mim é muito importante. O trabalho que está a ser feito é importante. Pode ainda ser melhorado? É claro que pode! E vamos tentar melhorá-lo. Esta era uma questão que me preocupava. As questões materiais (pausa). As questões materiais são sempre o limite da escola. Há uma coisa, ainda nessa parte, que é importante referir. Por exemplo, o aceitar que a escola participe (pausa) nos Projetos Europeus. Isso é muito importante para os professores que se querem envolver neles, e que já é um grupo muito significativo (as pessoas acham que são poucos), por baixo, são quase sessenta, ou seja, são quase mais de um terço dos

professores da escola que está envolvido, e quando eu falo da escola, falo do Agrupamento. Isto, para eles, é muito significativo porque em quase todos os grupos há professores envolvidos e isso acaba por contaminar. E contamina pelo bom sentido porque, quando as pessoas estão lá fora, que acham que não se faz nada, há uma coisa que todos fazemos. Refletimos sobre o que fazemos na nossa terra, na nossa casa. Nós vimos de lá todos contentes porque fazemos muito bem, mas depois, ao longo do tempo, algumas coisas nos ficam: “Olha, aqueles tipos fazem uma coisa que nós não fazemos...”. Há um refletir sobre o nosso trabalho que é muito importante, que é muito importante e temos muito pouco tempo para o fazer no quotidiano. As escolas têm muito pouco tempo de pensar e refletir sobre as coisas, porque mesmo as reuniões de grupo são administrativas. Não há uma reunião de grupo para refletir “Como é que eu ensino os Gregos aos meus alunos do 7º ano? Hoje toda a gente vai pensar sobre esta questão e depois vamos discutir o assunto.” Ninguém faz isto, trabalhamos só sob pressão e depois as reuniões coletivas são, sobretudo, reuniões administrativas e de gestão.

Investigador- Considera, então que o P.A.F.C. permitiu-lhe criar momentos...

Director- Não sei se permitiu, gostava que criasse (pausa). Ainda não permitiu, quer dizer, acho que ainda não nos conseguimos organizar para isso. Ainda não nos conseguimos organizar (pausa). Isto é uma discussão que sei, pela lógica, que temos de falar dela (pausa). Temos de criar momentos em que seremos capazes de fazer mais isto (pausa). Não quer dizer que não se faça alguma coisa, mas é importante que se faça mais com mais efeitos. Sobretudo, e nunca vamos conseguir que deixe de haver pessoas inquietas e preocupadas, não é verdade? Mas vamos deixar que essas pessoas inquietas e preocupadas, e que acham que não estamos a fazer nada, fiquem ainda mais desassossegadas. Achar que, apesar de estarmos a fazer tudo e a repetir tudo, mas, na verdade, elas ficam ali com uma coisa: “Mas deixa-me cá pensar, será que é mesmo isto?”. Não sei...

Investigador- Como supervisiona a componente pedagógica?

Director- Essa talvez seja a parte que eu acho que a nossa Escola faz pior. Mas acho que somos todos. Nós temos muita dificuldade em fazer regulação, autoavaliação, monitorização do que fazemos. Nós temos feito um conjunto de reuniões sobre as várias temáticas específicas da organização da P.A.F.C., ainda não fizemos nenhuma global. Também tem a ver, por exemplo, agora tenho os grupos de alunos... os professores por grupo. Mesmo assim, os professores do 2º ciclo são quase quarenta, os professores do 3º ciclo são um pouco mais, mas começámos a pensar, já fizemos uma, e voltámos a fazer mais em que as pessoas tinham oportunidade de discutir sobre assuntos específicos. Já fizemos duas ou três com Comunicação. Este ano já fizemos duas, no ano passado fizemos umas três, com essa área específica. Aliás, a primeira que fizemos no ano passado, quando me passou a crise de ter ficado sem algumas pessoas, foi, precisamente uma reunião de Comunicação em que o horário que eu tinha pensado para uma outra pessoa, foi parar a um contratado porque a outra pessoa tinha ido à sua vida e estávamos já no final de outubro ou no início de novembro, já não me lembro exatamente, e

estávamos a fazer um levantamento daquilo que estava a ser feito em Comunicação e das atividades que estavam a ser feitas e a pensar nas propostas de trabalho seguintes, de repente, aquela pessoa tinha recebido o tal horário, que seria para outra pessoa, apresentou um conjunto de atividades que tinha feito com os alunos e eu fiquei, positivamente, muito surpreendido. E isso deu-me ânimo, afinal não era tão mau como, aparentemente, eu julguei. E pensei:” Isto até pode correr bem”. Portanto, este ano já fizemos algumas reuniões, vamos fazer mais. Eu tenho muito medo daquilo que as escolas todas fazem, que é muito papel que é inútil, ou seja, recolhem muita informação e essa informação nunca é tratada e devolvida a quem a deu e depois não se tomam medidas seguintes. Tenho pensado nisso. Temos de pensar em formas (pausa). As reuniões de partilha são sempre as mais úteis... pegarmos nisso e depois refletirmos. Criarmos os meios de divulgação online com os sítios da internet onde os documentos estão disponíveis. Temos que motivar as pessoas para deixar lá mais coisas, mas, neste momento, não me parece que haja instrumentos claros de regulação. Não há. Estamos a pensar em conjunto e vamos ouvindo, o que funciona, o que não funciona e dar relevo aos que estão a funcionar ainda. Acho que é uma forma de motivar quem não está a funcionar ainda. Mas eu reconheço que o modelo de avaliação formal de avaliação e monitorização que é sempre proposto nos pares normativos, nos normativos locais, não é uma coisa que a escola faça bem (pausa). Não é que não faça (pausa). A escola faz e até pensa nas questões... não é formal, não formaliza isto muito.